



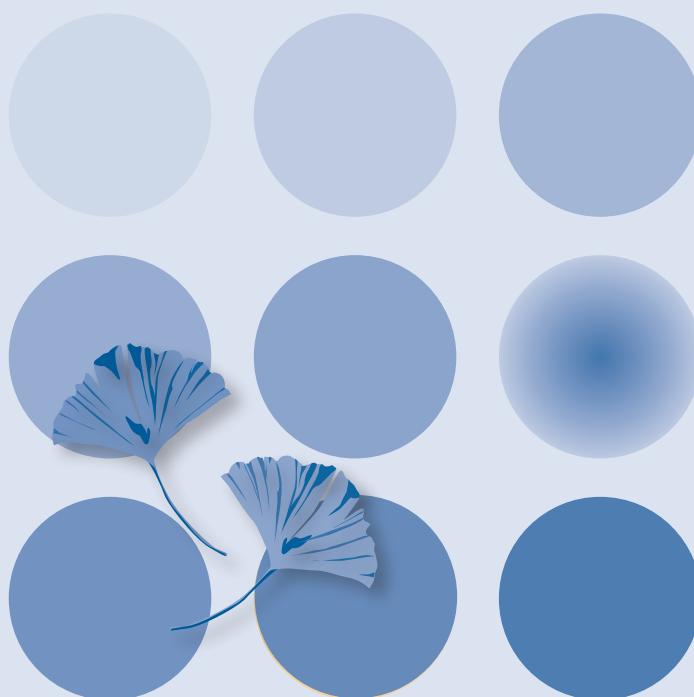
**TAMPEREEN
YLIOPISTO**

YLIOPISTOLLISEN AIKUISKOULUTUKSEN UUSI MUOTO

Tutkinnon osat tarkastelun kohteena

Niina Hietaniemi-Virtanen (toim.)

Aikuiskoulutuksen mallinnus Tampereen yliopistossa -hankkeen
loppuraportti



Tampereen yliopisto 2013

Yliopistollisen aikuiskoulutuksen uusi muoto
Tutkinnon osat tarkastelun kohteena

Aikuiskoulutuksen mallinnus Tampereen
yliopistossa -hankkeen loppuraportti

Niina Hietaniemi-Virtanen (toim.)

Taitto: Sirpa Randell

ISBN 978-951-44-9051-4 (painettu)

ISBN 978-951-44-9052-1 (pdf)

Yliopistopaino – Juvenes Print Oy
Tampere 2013

Sisällys

1	Johdanto.....	5
	<i>Niina Hietaniemi-Virtanen</i>	
1.1	Kohti koulutuksen integraatiota	5
1.2	AIMA-hankkeen tavoitteet	6
2	Yliopistollisen aikuiskoulutuksen käsittemäärittelyä.....	11
	<i>Kirsi-Marja Varjokorpi</i>	
2.1	Tiivistelmä	11
2.2	Yliopistollisen aikuiskoulutuksen käsitteiden määrittelyn tausta	12
2.3	Yliopistollisen aikuiskoulutuksen toimijat ja sidosryhmät	14
2.4	Yliopistotutkinnon jälkeinen tutkintoa täydentävä asiantuntijaosaamisen kehittäminen.....	15
3	Tampereen yliopiston uudistus	22
	<i>Niina Hietaniemi-Virtanen</i>	
3.1	Linjaukset uudistukselle.....	22
3.2	Täydennyskoulutuksen integrointi.....	24
3.3	Kohti maksullisuutta	36
3.4	Avoimen yliopisto-opetuksen integrointi.....	40
3.5	Yhteenveto rakenteellisesta uudistuksesta.....	42
4	Tutkintoa täydentävä asiantuntijaosaamisen kehittäminen	45
	<i>Niina Hietaniemi-Virtanen</i>	
4.1	Tutkinnon osa käsitteenä	45
4.2	Erilaisia opiskelijoita ja osaamistarpeita	48
4.3	Tutkinnon osien tarjonta.....	53
4.4	Tutkinnon osien rakenne ja sisältö	55
4.5	Tutkinnon osien toteutus	58
4.6	Maksuperusteet ja hinnoittelu	63
4.7	Kohti koulutuksen kokonaisuutta.....	66

5	Integraatioesimerkit pedagogisesta näkökulmasta	68
5.1	Erilaisesta taustasta huolimatta puhuttiin samaa kieltä	69
	<i>Satu Seppä</i>	
5.2	Varhaiskasvatuksen johtajuus ja tutkimuksellinen kehittämistoiminta.....	77
	<i>Kirsti Karila</i>	
5.3	Yhteenveto integroidusta opetuksesta.....	81
	<i>Niina Hietaniemi-Virtanen</i>	
6	Johtopäätökset.....	84
	<i>Niina Hietaniemi-Virtanen</i>	
	Lähteet	89
	Liitteet.....	93

1 Johdanto

Niina Hietaniemi-Virtanen

1.1 Kohti koulutuksen integraatiota

Yliopistojen toimintaan vaikuttavat yhteiskuntaa laajemmin koskevat kilpailukykyta-voitteet. Koulutuksen odotetaan parantavan kansallista kilpailukykyä ja koulutuksen it-sessään on vastattava tehokkuusvaateisiin. Aiempaa itsenäisempinä toimijoina yliopistot profiloituvat vahvuusalueilleen tutkimuksessa, opetuksessa ja yhteiskunnallisessa palve-lutehtävässä.

Kehitys haastaa yliopistoja uudistumaan. Strategiansa mukaan Tampereen yliopisto uudistaa hallintomallinsa, tutkinto-ohjelmansa, tutkijakoulutuksensa ja lisää tutkimuk-sen tekemisen ja kansainvälistymisen mahdollisuuksia. Tähän liittyvät rakenteelliset, toiminnalliset ja sisällölliset uudistukset, jotka koskevat myös yliopistollista aikuiskou-lutusta. Uudistukseen sisältyy tarve jäsentää avoimen yliopisto-opetuksen ja täydennys-koulutuksen rooli, tehtävät ja toimintatapa uudessa toimintamallissa.

Yliopistoilta odotetaan aktiivista otetta elinikäisen oppimisen edistämiseksi. Viime vuosikymmeniä leimaa yliopistollisen aikuiskoulutuksen erillisyyys yliopiston perusteh-tävistä. Erillisyyttä ovat vahvistaneet tutkintokoulutukseen nähden erilaiset toiminnan rahoitusmallit, asiakasorientaatio ja rakenteelliset ratkaisut mm. erillisine täydennyskou-lutuskeskuksineen.

Tampereen yliopiston liike on kohti integraatiota, erillisten rakenteiden ja toiminta-prosessien yhteen saattamista ja sovittamista. Taustalla on keskustelu, tukiko erillisyyys enemmän organisatorisia rakenteita ja koulutustarjonnan näkökulmaa. Yksilölle asia on yksinkertaisempi, hän lähestyy osaamistarpeineen yliopistoa ja taustalla ovat kokemuk-set tutkintokoulutuksesta ja sen toteutuksesta.

Uudessa mallissa yliopistollisen aikuiskoulutuksen rakenteet, resurssit ja sisältö lä-hentyvät tutkintotavoitteista koulutusta. Perusopetustarjonnasta luodaan uudenlaista asiakaslähtöistä tarjontaa. Tarkastelun kohteena on koulutuksen kokonaisuus, joka sisäl-tää tutkintotavoitteisen koulutuksen ja tutkintoa täydentävän koulutuksen.

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman (Opetus- ja kulttuuriministe-riö 2011) mukaan tutkintoon johtava koulutus ja muu koulutus muodostavat työelämän

tarpeisiin vastaavan yhtenäisen kokonaisuuden. Tämä lause linjaa kehittämissuuntaa. Avoin yliopisto-opetus ja täydennyskoulutus ovat perinteisiä elementtejä. Niitä tarkastellaan uudesta näkökulmasta tutkinnon osien kautta. Näin saadaan sisällöllinen tulokulma integraatioon.

Pidempien työurien näkökulmasta yliopiston haasteena on kohdentaa koulutusta aiempaa paremmin, parantaa koulutuksen läpäisyä ja tarjota aiempaa monipuolisemmin työuran aikaista koulutusta.

Tutkinnon osia voidaan perustella tutkintojärjestelmän tehostamisen näkökulmasta. Uudenlaisilla akateemisesti korkeatasoisilla koulutuksilla yliopisto pyrkii vähentämään hakeutumista suorittamaan toista yliopiston perustutkintoa. Opintopistemäärin mitattuna laajojen tutkintojen sijaan on tärkeää rohkaista opiskelijoita valmistumaan. Samalla yliopiston on kehitettävä tutkinnon jälkeisiä koulutusmuotoja, ja vastattava aiempaa paremmin koulutusalaakohtaiseen täydennyskoulutuskysyntään.

Työelämäläheisyyden periaatteet ohjaavat vahvasti aikuiskoulutusta ja sen kehittämistä. Malli tuo aiempaa voimallisemmin yliopiston tutkijoille ja opettajille ”uuden sidosryhmän” eli asiakkaat. Samalla nousee haaste perustyön ja asiakastyön yhteensovittamisesta sekä perustyön ja maksullisen toiminnan erilaisten rahoitusmekanismien ymmärtämisestä.

1.2 AIMA-hankkeen tavoitteet

Vuoden 2011 alusta Tampereen yliopiston uudet tieteenalayksiköt aloittivat toimintansa. Avoimen yliopiston integroituminen opintopalveluihin ja täydennyskoulutuksen integroituminen uusiin tieteenalayksiköihin merkitsi toiminnallista muutosta. Suurin haaste on siinä, miten yliopistollinen aikuiskoulutus limittyy yliopiston koulutustehtävään kokonaisuutena. Uudistuksen etenemistä Tampereen yliopistossa voi kuvata jatkumona: strategia – organisoituminen – sisällöllinen uudistuminen.

Aikuiskoulutuksen mallinnus Tampereen yliopistossa (AIMA) on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama hanke, jonka tavoitteena on tukea Tampereen yliopistossa käynnissä olevan aikuiskoulutusuudistuksen ja laajemmin koulutusuudistuksen toimeenpanoa. Hanke on toteutettu vuosina 2011–2012. Tämä raportti on hankkeen loppuraportti.

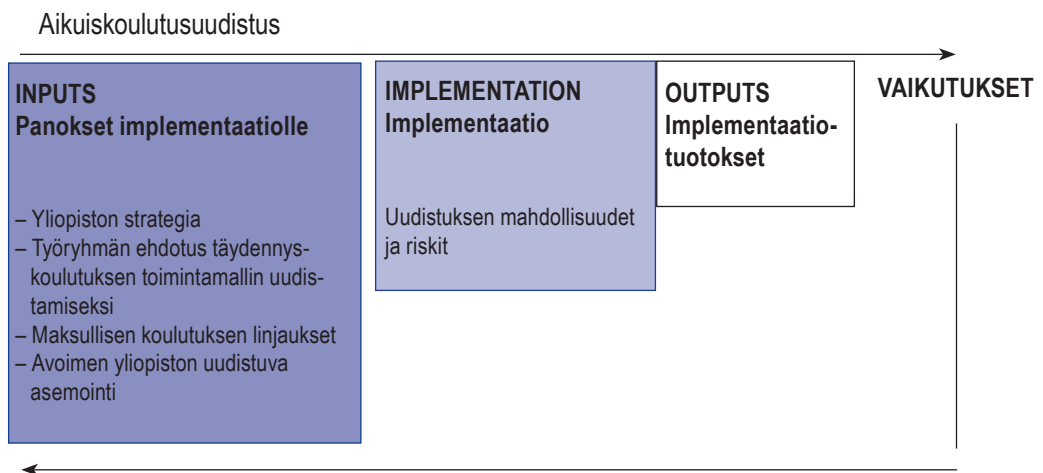
Hankkeen päätavoitteita ovat:

- (1) yhtenäistää yliopistollisen aikuiskoulutuksen käsitteitä,
- (2) kuvata aikuiskoulutuksen rakenneuudistuksen etenemistä Tampereen yliopistossa,
- (3) kuvata, miten yliopistollista koulutusta kehitetään kokonaisuutena ja
- (4) laatia suunnitelma tutkinnon osien tarjoamisesta yliopistotutkinnon suorittaneille.

Ensimmäiseen tavoitteeseen sisältyy käsitelmäärittely, joka tarkastelee yliopistollisen aikuiskoulutuksen ja tutkinnon jälkeisen koulutuksen käsitteistöä. Tarkastelu nostaa esiin vakiintuneet tutkinnon jälkeiset koulutusmuodot ja uudet kehitteillä olevat koulutusmuodot.

Toisena hankkeen tavoitteena on kuvata, miten yliopiston strategia ja ehdotus yliopistollisen aikuiskoulutuksen toimintamallin uudistamiseksi on implementoitu eli toimeenpantu. Implementaatio merkitsee haluttujen muutosten toteuttamista, jolloin tarkastelun kohteena on panoksen ja implementaatiotuotoksen välinen suhde. (Dunsire 1978.)

Implementaatiotutkimuksessa verrataan toivotun ja saavutetun toimeenpanon tuotoksen välistä suhdetta. Uudistuksen tässä vaiheessa on mahdollista arvioida, mitä toimintaprosesseissa tapahtuu, ja mitkä asiat voivat nousta uuden mallin implementaation esteeksi. Vaikutusten arviointi on vielä ennenaikaista. (Kuvio 1.)



KUVIO 1. Aikuiskoulutusuudistuksen toimeenpano

Yliopistollisen koulutuksen kehittäminen kokonaisuutena luo raportin tarkastelulle laajan viitekehyksen. Siihen perustuu Tampereen yliopiston aikuiskoulutuksen sisällöllinen uudistaminen ja tutkinnon osien tarjoaminen eri kohderyhmille. Raportissa tutkinnon osia tarkastellaan seuraavista näkökulmista:

- Käsitelmääritys jäsentää tutkinnon osien roolia täydentävän koulutuksen kokonaisuudessa. Tarkastelu kattaa avoimen yliopisto-opetuksen, erilliset opinnot ja täydennyskoulutuksen.
- Oppijälähtöisessä määrittelyssä tutkinnon osat tuovat yliopiston tarjoaman opetuksen eri kohderyhmien saavutettavaksi. Tämä näkökulma kytkeytyy osaamis-perustaisuuteen, eli millaista osaamista ja akateemista asiantuntijuutta henkilön on mahdollista saavuttaa.
- Tarjontanäkökulma jäsentää tutkinnon osien tarjontamuodot ja eri kohderyhmät.
- Rakenteen ja sisällön tarkastelu tuo esiin tutkinnon osien modulaarisuuden, temaattisuuden ja monitieteisyyden.
- Toteutuksen näkökulmasta mielenkiinto kohdistuu uusien työelämäläheisten koulutusmuotojen suunnitteluun, asiantuntijoiden sitouttamiseen ja toteutuksen eri osa-alueisiin. Pedagoginen näkökulma tarkastelee tutkinnon osia opettamisen ja opetusryhmädynamiikan kannalta.
- Tutkinnon osien maksullisuus on oma tarkastelunäkökulmansa.

Raportti etenee yliopistollisen aikuiskoulutuksen yleisestä käsitelmäärityksestä (luku 2) Tampereen yliopistossa toteutetun uudistuksen kuvaukseen (luku 3). Neljäs luku sisältää tutkinnon osien tarkastelun edellä mainituista näkökulmista. Luvussa viisi tarkastelun kohteena on tutkintotavoitteisen koulutuksen ja täydentävän koulutuksen integraatio case-esimerkkien avulla. Esimerkkitapaukset tuovat esiin pedagogisen näkökulman. Luku 6 sisältää raportin johtopäätökset.

Taulukko 1 tiivistää hankkeen tavoitteet.

TAULUKKO 1. Hankkeen tavoitteet

HANKKEEN TAVOITE	TÄSMENTÄMINEN
(1) yhtenäistää yliopistollisen aikuiskoulutuksen käsitteitä	Käsitteet ja niiden väliset suhteet Käsitteiden standardointi tietojärjestelmätasolla*
(2) kuvata aikuiskoulutuksen rakenne-uudistuksen etenemistä	Toimintamallin implementointi Toimintatavan eli prosessin uudistaminen Sisäisten palvelujen uudistaminen Yhteistyöverkoston rakentaminen
(3) kuvata, miten yliopistollista koulutusta kehitetään kokonaisuutena	Koulutuskokonaisuuden suunnittelu: tutkintotavoitteisen koulutuksen ja tutkintoa täydentävän koulutuksen yhteensovittaminen
(4) laatia suunnitelma tutkinnon osien tarjoamisesta yliopistotutkinnon suorittaneille.	Tutkinnon osien tarjonta, sisältö, toteutus ja maksuperusteet

* Käsitteiden standardointi tietojärjestelmätasolla on kytköksissä korkeakoulujen kansallisen tietovarannon luomiseen. Kaikki koulutustarjontatieto kootaan samaan tietovarantoon. Määrittelytyö on viivästynyt sen ver-
ran, ettei yliopistollisen aikuiskoulutuksen käsitteiden standardointi ole ollut mahdollista AIMA-hankkeen ai-
kataulussa. Työ jatkuu RAKETTI-hankkeessa.

Raportin aineisto koostuu kirjallisista dokumenteista ja empiirisestä aineistosta. Tam-
mikuussa 2012 toteutetuissa tieteenalayksiköiden haastatteluissa (23 haastateltua) tarkas-
teltiin mm. uudistuksen toimeenpanoa, projektitoimintaa, työn edellytyksiä, koulutuk-
sen kokonaisuutta ja markkinaorientaatiota. Haastateltavina oli täydennyskoulutuksen
vastuuhenkilöitä, professoreita, opettajia ja projektihenkilöstöä. Haastattelut toteutettiin
teemahaastatteluina, ja haastateltavat saivat ennen haastattelua perehtyä tarkasteltaviin
teemoihin (liite 2).

Lisäksi projektilla on ollut käytettävissä Fountain Parkin toteuttaman verkkokyselyn
aineisto keväältä 2012. Verkkokyselyyn osallistui 272 Tampereen yliopiston professoria,
tutkijaa, opettajaa ja projektipäällikköä. Kyselyn aiheena oli, mitkä ovat ratkaisevia asioi-
ta täydennyskoulutuksen toteutuksessa ja kehittämisessä.

Raportin toisen luvun käsitelmäärittelyn on kirjoittanut kansainvälisten asioiden
koordinaattori Kirsi-Marja Varjokorpi. Viidennen luvun case-kuvaukset ovat suunnitte-
lija Satu Sepän ja professori Kirsti Karilan käsialaa. Muilta osin raportin on kirjoittanut
koulutusjohtaja Niina Hietaniemi-Virtanen.

Hankkeen työtä ovat ohjanneet ohjausryhmä (puheenjohtajana vararehtori Harri
Melin) ja projektityöryhmä (puheenjohtajana kehitysjohtaja Jukka Mäkinen) (liite 1).

Hankkeen tiimoilta on järjestetty Tampereen yliopiston sisäisiä keskustelutilaisuuksia. Kesäkuussa 2012 toteutettiin avoin seminaari yliopistollisen aikuiskoulutuksen uudistamisesta ja kehittämisestä kiinnostuneille. Seminaarin aiheena oli: *tutkintomoduuleilla uutta tarjontanäkymää täydennyskoulutukseen*.

2 Yliopistollisen aikuiskoulutuksen käsitelmäärittelyä

Kirsi-Marja Varjokorpi

2.1 Tiivistelmä

Käsitelmäärittelyn tavoitteena on yhtenäistää Tampereen yliopiston eri yksiköiden tutkin-tojen jälkeisen, osittain yliopiston ns. kolmannen tehtävän toteuttamisessa käytettävää käsitteistöä. Tarve tähän on paitsi uuden organisoitumisen mahdollistaman monitietei-sen näkökulman vahvistamisessa myös siirtyminen korkeakoulusektorin yhteishakuun vuonna 2014, yhteisen kansallisen koulutustietovarannon kehittäminen ja yhteisen kan-sallisen koulutustarjontatiedon tietojärjestelmän, Oppijan verkkopalvelun, kehittämi-nen, johon myös korkeakoulusektori liitetään. Sekä koulutustiedon tietovarantojen että tarjontatiedon esittämisessä noudatetaan yhtenäistä standardia, joten kaikkien ratkaisui-ten tulee olla siirrettävissä yhteismitallisessa muodossa kansalliseen tietovarantoon.

AIMA-projekti on työstänyt Tampereen yliopiston strategian mukaisia aikuiskoulu-tuksen muotoja. Koska tietojärjestelmien kehittämisen aikataulu on siirtynyt eteenpäin noin vuodella, AIMA-projektin käsitteenmäärittelyssä ei ole ollut käytettävissä kansalli-sen tietovarannon määrittelyjä.

Tampereen yliopisto kuitenkin varautuu tähän kehitykseen yhtenäistämällä omat kä-sitelmäärittelynsä niin, että ne voidaan helpommin muuttaa kokonaistietojärjestelmän vaatimusten mukaan.

Käsitetarkastelun keskeiset havainnot ovat kiteytettynä seuraavat:

1. Yleiskäsitteenä aikuiskoulutus tulee säilymään kansallisissa tietojärjestelmissä erottelemaan koulutustarjonnan oppilaitosten nuorisoasteen tarjonnasta. Yliopis-tojen kohdalla aikuiskoulutus viittaa pääsääntöisesti tutkinnon jälkeiseen koulu-tukseen.
2. Yliopistollinen aikuiskoulutus -termi viittaisi parhaiten paitsi koulutuksen järjes-täjänsä myös koulutuksen luonteeseen yliopistotasoisena, tietoiseen osaamisen ke-hittämiseen tähtäävänä asiantuntijuuden kehittämisenä.
3. Tutkinnon jälkeisen koulutuksen yleiskäsitteenä voisi olla tutkintoa täyden-tävä asiantuntijaosaamisen kehittäminen erottelemaan käsitteellisesti ns. *post*

experience -toiminnan tutkintoon sisältyvästä koulutuksesta. Pelkkä tutkintoa täydentävä koulutus tuottaa yleiskielisessä käytössä nykymallisuuden sopimattomat konnotaatiot: a) tutkinto vaatii täydentämistä, on siis vaillinainen b) tutkintoa täydennetään aineksilla, joiden tulisi kuulua tutkintoon tai tutkintoa täydennetään tutkintoa alemman tason aineksella (esim. tietotekniikkaan tai järjestelmien käyttöön liittyvä osaaminen). Erottelu on kategorinen siinä mielessä, että yksittäisessä tapauksessa voi esimerkiksi jonkin koulutusmoduulin osallistujina olla sekä tutkinto-opiskelijoita että *post experience* -opiskelijoita (ja jopa tohtorin tutkintoa suorittavia tai henkilöstökoulutus-asiakkaita).

4. Tutkinnon jälkeinen asiantuntijaosaamisen kehittäminen jakautuu eri kategorioihin, mm. tutkintojen osiin, laajoihin osaamiskokonaisuuksiin/erikoistumiskoulutuksiin, täydennyskoulutusohjelmiin sekä erimuotoiseen organisaatioiden kehittämistoimintaan, joka palvelee yhteisöjen ja organisaatioiden asiantuntijuuden ja toimintakäytänteiden kehittämistä kokonaisuutena.
5. Näiden kategorioiden rajapinnat ja keskinäiset jatkumot määritellään erikseen kussakin yksittäistapauksessa, jotta kyetään säilyttämään joustavuus jatkuvassa muutoksessa. Eri kategorioihin kuuluvat kouluttautujat osallistuvat tulevaisuudessa samoihin moduuleihin, mutta eri statuksella riippuen siitä kokonaisuudesta, jossa ovat mukana.
6. Kategorioiden on oltava niin kattavat, että yksiköiden kaikki koulutustoiminta voidaan kuvata niissä.
7. Tampereen yliopisto seuraa kansallisen sähköisen tietovarannon kehittämistä ja tekee tarvittavat muutokset omien käsitteidensä osalta.

2.2 Yliopistollisen aikuiskoulutuksen käsitteiden määrittelyn tausta

Yliopistojen aikuiskoulutusta voidaan tarkastella kahdella tasolla: Sisäinen tarkastelukulma käsittää strategian mukaisen aikuiskoulutuksen toteuttamis- ja kehittämisprosessien toimivuuden ja tehokkuuden ulottuvuudet. Ulkoinen näkökulma käsittää asiakasrajapintojen määrittämisen ja kilpailukykyisen tarjonnan luomisen. Aikuiskoulutuksen tarjonta kytkee yliopiston strategian toteutumisen valtakunnalliseen ja kansainväliseen aikuiskoulutuksen kenttään. Sisäinen ja ulkoinen ulottuvuus limittyvät toisiinsa kiinteästi. Tässä tarkastellaan asiaa pääasiassa sisäisestä näkökulmasta, koulutustoimijan ja koulutuksen tuottajan näkökulmasta.

Aikuiskoulutuksen organisointi uudella tavalla Tampereen yliopistossa sisältää sekä koulutuksen tarjonnan, suunnittelun ja toteutuksen että hallinnollisten vastuiden ja toimivaltuuksien uudelleen määrittelyn. Myös taloussuunnittelun, tilinpidon ja maksuliikenteen prosessien sekä näiden seurannan järjestelmien luominen kuuluu tähän tehtävään.

Tampereen yliopiston strategiaan nojaavan aikuiskoulutuksen tutkimusperustaisuuden vahvistaminen, yhteiskunnallisen vaikuttavuuden lisääminen, tutkintotavoitteisen ja tutkinnon jälkeisen täydennyskoulutuksen jatkumoiden kehittäminen ja elinikäisen oppimisen muotojen uuden dynamiikan luominen asettavat haasteita yhteistyön järjestämisessä yliopistokoulutuksen kehittämisessä.

Aikuiskoulutuksen järjestämisvastuu on Tampereen yliopiston uudessa organisaatiossa hajautettu tieteenalayksiköihin. Käsitelmäärittelyn tavoitteena on selkeyttää ja yhtenäistää aikuiskoulutusta koskevia termejä. Tarve koskee kiireellisesti korkeakoulujen meneillään olevaa yhteisten tietojärjestelmien ja tietovarantojen kehittämistä ja siihen liittyvän tarjontatiedon luomista. Koulutusten eri tyyppien määrittely ja luokittelu palvelee koulutuskokonaisuuksien suunnittelua, henkilöresurssien ja kustannusten kohdentamista ja maksullisen koulutuksen hinnoitteluperiaatteiden luomista.

Yhteiskunnan ja työelämän muutos luo kontekstin aikuiskoulutukselle. Yhteiskunnan rakenteelliset muutokset ja työn sisällön ja työn tekemisen muotojen muutokset vaikuttavat myös yliopistotutkintoa edellyttävien ammattien ja tehtäväkuvien osaamisvaatimuksiin.

Myös vakiintuneiden professioiden ulkopuolelle jäävät uudet erikoistumisen alueet luovat haasteita yliopistojen tutkintojen jälkeiselle koulutustoiminnalle. Myös näiden alueiden haasteet liittyvät yhteiskunnan ja työelämän kehittymisen dynamiikkaan, jossa mm. kansainvälistyminen, ympäristökysymykset ja sähköisten viestintäteknologioiden kehitys vaikuttaa sekä vakiintuneisiin asiantuntija-ammatteihin ja toimintakäytänteisiin että synnyttää uusia toiminta-alueita.

Tämän kehityksen dynamiikka vaatii tulevaisuudessa tarkastelemaan akateemista, teoreettisiin valmiuksiin perustuvaa osaamista kokonaisuutena, joka edellyttää aika-ajoittaista, osaamisen perusteisiin asti ulottuvaa uudistumista (*Expertise Development*) tavanomaisen osaamisen päivittämisen ja laajentamisen lisäksi.

Tutkintojen käyttäminen täydennyskoulutuksena ei ole tulevaisuudessa mahdollista. Tilalle tarvitaan sekä uusia koulutusmuotoja että aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen uusia muotoja myös akateemisilla aloilla (AHOT). Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2011–2016 on lisäksi nostettu kehittämisen

kohteiksi laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien (erikoistumiskoulutusten) kehittäminen. Näiden uusien koulutusmuotojen kehittämistyö on meneillään erillisrahoitettuina tutkimus- ja kehittämishankkeina. Hankkeiden tulokset ovat suunnitelmien mukaan käytettävissä vuosina 2012–2013.

Aikuiskoulutus käsitteenä

Aikuiskoulutuksesta käytetty terminologia on muotoutunut ammatillisen koulutusjärjestelmän laajentumisen myötä. Aikuiskoulutus-termin lähtökohtana ovat toisen asteen opetus, jota alettiin vähitellen 1970-luvulta avata myös aikuisväestölle. Terminä aikuiskoulutus sopii hyvin oppilaitoksiin, joilla on selkeästi tutkintotavoitteinen tarjonta sekä nuorisoasteelle että jo työelämässä toimineille. Korkeakoulujen kohdalla termi ei ole asianmukainen, koska niiden kaikki tutkinto-opiskelijat ovat aikuisia.

Aikuiskoulutus-termi säilynee suomenkielisissä koulutusjärjestelmän tasoissa kuvauksissa. Tällä on merkitystä mm. yliopistojen sähköisen tarjontatiedon ja hakujärjestelmän kehittämisessä.

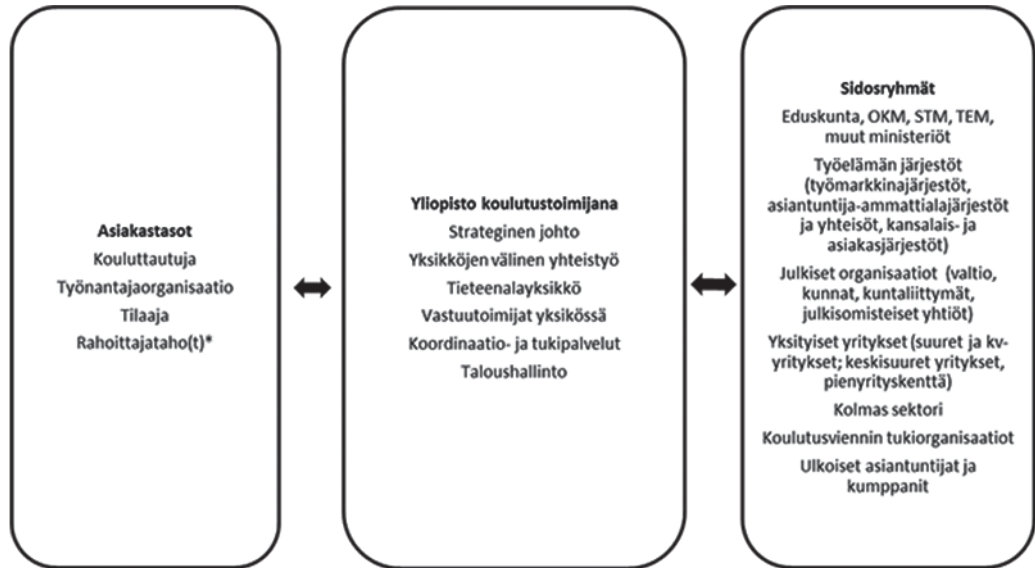
Käsitteistössä on sovittava myös EU:n piirissä ja kansainvälisesti käytettyjen ilmausten suomenkielisistä vastineista. Tässä on pitkälle kysymys sopimuksenvaraisesta asiasta. Käsitteet vakiintuvat käytännössä, kun ne on päätöksentekoprosessin jälkeen otettu käyttöön.

2.3 Yliopistollisen aikuiskoulutuksen toimijat ja sidosryhmät

Aikuiskoulutus tuotettavana palveluna on erikoislaatuinen verrattaessa sitä muihin yhteiskunnassa tarjottaviin palveluihin. Erotuksena lähes kaikkiin muihin palveluihin koulutuspalvelun tarkoitus, oppiminen ja osaamisen kehittyminen, toteutuu vasta palvelun saajan (kouluttautujan) oman toiminnan ja ponnistelun tuloksena. Koulutuspalvelun tulee vastata paitsi yhteiskunnan mitassa tunnistettaviin tai työelämässä esiin nouseviin ja määriteltäviin tarpeisiin myös oppijan roolissa olevan toimijan henkilökohtaisesti kokemiin ja tunnistamiin tarpeisiin tutkinnon jälkeisen koulutuksen ollessa vapaaehtoista. Tämä vaikuttaa koulutuspalvelun suunnittelun ja toteutuksen kaikkiin vaiheisiin.

Yliopistojen aikuiskoulutuksen tavoitteiden ja sisällön määrittelyyn, rahoitukseen ja muiden ja reunaehtojen luomiseen ja toteuttamiseen osallistuu yliopiston omien linjausten ohella eri määrin ja eri rooleissa lainsäätäjä, opetusviranomaisia, tutkijoita, opetus- ja

hallintohenkilöstöä, kouluttautujia, asiakkaita, rahoittajia ja yhteistyökumppaneita. Näitä voidaan väljästi kutsua toimijoiksi ja sidosryhmiksi. Käytettävän terminologian tulisi olla yhtenäistä suhteessa eri toimijatahoihin.



*Yksittäisen koulutuksen rahoittaja muodostuu usein myös monista tahoista (esim. yhteisrahoitus tai monitahorahoitusmallit). Rahoittaja on usein myös tilaaja ja rahoittajilla voi olla päällekkäisiä rooleja koulutuksen suunnittelussa, osallistujien valinnassa, laadunvarmistuksessa, arvioinnissa jne.

KUVIO 2. Yliopiston aikuiskoulutuksen toimijat ja sidosryhmät

2.4 Yliopistotutkinnon jälkeinen tutkintoa täydentävä asiantuntijaosaamisen kehittäminen

Yliopistojen koulutustehtävä voidaan jakaa kahteen päälohkoon: tutkintotavoitteinen koulutus (*Degree*) ja tutkinnon jälkeinen koulutus (*Non-degree, Post Graduate, Post-experience Higher Education, Doctoral Studies*).

Yliopistojen tutkintotavoitteinen koulutus määritellään VN:n asetuksessa. Ylempi korkeakoulututkinto antaa teoreettiset valmiudet vaativiin asiantuntija- ja kehittäjätehtäviin yhteiskunnassa. Tutkintotavoitteiseen koulutukseen kuuluu tohtorin tutkinto, joka muodostaa tutkintona spesifin jatkumon. Tutkintoja ovat myös vakiintuneet yliopistolliset erikoistumistutkinnot mm. lääketieteen alalla. Alempi korkeakoulututkinto on lop-

pututkinto erikseen määritellyillä aloilla. Tutkintotavoitteiseen koulutukseen kuuluvat myös asetuksen nojalla tarjottavat maisteriopinnot.

Osa yliopistotutkinnoista tuottaa laissa säädellyn kelpoisuuden virkaan tai laillistuksen harjoittaa luvanvaraista toimintaa.

Tutkinnon jälkeinen koulutus edellyttää pääsääntöisesti työelämässä toimimista. Poikkeuksena on akateemisten työvoimapoliittinen koulutus ja muuntokoulutus, jotka koskevat työttömiä tai työttömyysuhan alaisia.

Koulutusjärjestelmätason kuvauksiin yliopistojen aikuiskoulutus-termin sijasta sopisi paremmin suomenkielinen yleistermi yliopistollinen aikuiskoulutus vastaamaan englanninkielistä termiä *University Continuing Education*. Se viittaisi koulutuksen järjestäjän sijasta yliopistojen tutkinnon jälkeisen koulutuksen ominaislaatuun: yliopistotasoisuuteen tutkimusperustaisuutena ja vaativuustasona. Pohjakoulutusolettamana on yliopistollinen perustutkinto, maisterin tutkinto. Poikkeukset tästä tuodaan esiin erikseen.

Osaamisperusteiset opetussuunnitelmat ovat nostaneet esille kysymyksen koko koulutus-termin asianmukaisuudesta. Yliopistotasaisen koulutuksen nimenomainen funktio on eri konteksteissa opitun liittäminen teoreettisten, kokoavien viitekehyksien kautta osaksi tieteesen pohjautuvaa osaamista ja asiantuntija-identiteettiä ja uusien tutkimustulosten ja teoreettisten näkökohtien omaksumista ja soveltamista eri toimintakontakteihin. Kattotermi voisi olla tutkintoa täydentävä asiantuntijaosaamisen kehittäminen.

Yliopistollinen aikuiskoulutus voitaisiin käsitteellisesti jakaa kahteen pääasialliseen kategoriaan:

- tutkintoa täydentävä asiantuntijaosaamisen kehittäminen (*Professional and Expertise Development*)
- organisaatioiden kehittämistoiminta (*Organisation Development*).

Tutkintoa täydentävä asiantuntijaosaamisen kehittäminen voisi korvata täydennyskoulutustermin kattokäsitteenä. Täydennyskoulutus on vakiintunut terminä viittaamaan tavoitteelliseen osaamista uudistavaan, tutkinnon jälkeiseen koulutukseen, joka koskee yksilön valmiuksia ja osaamista (*Professional Development*). Täydennyskoulutus viittaa myös koulutuksen työelämäyhteyteen ja erottuu tutkintokoulutuksesta ja vapaan sivistystyön piiriin kuuluvista koulutuksista. Termiä voitaisiin edelleen käyttää alakäsitteenä koulutuksissa, jotka eivät sijoitu muihin kategorioihin.

Kehittämistoiminta (*Organisation Development*) koskee organisaatioiden ja yhteisöjen toimintakäytäntöjen tavoitteellista kehittämistä. Yleensä hankkeiksi organisoitu toiminta koskee työyhteisöjen eri henkilöstötasojen toimintakulttuurin tutkimusavusteista

kehittämistä tai useiden työyhteisöjen toimintakulttuurin ja yhteistyön kehittämistä. Kehittämistoiminta sisältää useimmiten koulutuksellisia elementtejä.

Organisaatioiden kehittämisen alle voidaan sijoittaa myös hankemuotoinen kehittäminen, joka voi olla rahoitettu Euroopan unionin ESR-rahoituksella tai ministeriöiden erillisellä rahoituksella. Yliopistojen harjoittamana nämä molemmat kategoriat sisältävät selkeän sidoksen tutkimukseen.

Koulutuksen ja muun kehittämisen raja ei ole selkeä. Yksittäisen hankkeen/ohjelman näkökulmasta niiden sisältämä koulutuksellinen osuus vaihtelee jatkumolla: tutkimuspainotteisiin kehittämishankkeisiin liittyvä koulutus – kehittämispainotteisiin hankkeisiin sisältyvä koulutus – koulutukset, joihin sisältyy kehittämistoimintaa – koulutukset ilman systemaattista yhteyttä kehittämistoimintaan. On huomattava, että tutkimuksen osuutta hankkeissa säätelee rakenteellisesti hankkeiden rahoitusperusta. Kaikkiin näihin hankemuotoihin voidaan luonnollisesti liittää tutkimustoimintaa erillisesti rahoitettuna.

Yliopiston näkökulmasta sekä yliopiston toteuttama kehittämistoiminta että yliopistollinen aikuiskoulutus perustuu yliopiston tutkimukseen perustuvaan osaamiseen ja kokonaisuutena nämä liittyvät toisiinsa mm. kehittyvän asiantuntemuksen ja käytettävissä olevien asiantuntijaresurssien osalta. Jäljempänä tarkastellaan vain koulutuspainotteista toimintaa.

Tutkintoa täydentävä asiantuntijaosaamisen kehittäminen jakaantuu olemassa oleviin, osittain vakiintuneisiin tutkinnon jälkeisiin koulutusmuotoihin sekä uusiin, kehitteillä tai kokeiluvaiheessa oleviin koulutusmuotoihin. On huomattava, että kysymys on koulutusmuodoista. Niiden sisällöllistä relevanssia ja toteutuksen kohdallisuutta kehitetään jatkuvasti. Seuraavassa kuvataan ja määritetään lyhyesti eri koulutusmuotoja.

Vakiintuneet koulutusmuodot

1. Erikoistumiskoulutukset (*Specialisation Studies*)

Olemassa olevia, asetuksella säädeltyjä yliopistollisia ammatillisia erikoistumiskoulutuksia ovat mm. erikoispsykologi, erikoispuheterapeutti, erikoissosiaalityöntekijä, terveydenhuollon luonnontieteellinen erikoistumiskoulutus, farmasia-alan erikoistumiskoulutukset, erikoislääkärikoulutus, erikoishammaslääkärikoulutus ja erikoiseläinlääkärikoulutukset. Näiden erikoistumiskoulutusten järjestämistä ja rahoitusperustaa selvitetään parhaillaan, mutta ne säilynevät tulevaisuudessa.

2. Psykoterapeuttikoulutukset

Psykoterapeuttikoulutus on esimerkkinä ammatillisesti suuntautuneesta, tutkimus- ja käytäntöperustaisesta, kelpoisuuden (nimekesuoja Valvira; KELA-korvausoikeus) tuottavasta tutkinnon jälkeisestä koulutuksesta, joka on asetuksella määritelty yliopistojen tehtäväksi. Psykoterapeuttikoulutuksen on määrä tuottaa sekä teoreettiset että käytännölliset valmiudet vaatimaan asiakastyöhön. Uudenlaista toteutusta suunnitellaan parhaillaan yliopistoissa.

3. Pitkäkestoiset täydennyskoulutusohjelmat (*Continuing Professional Programs*)

Maksullinen, kaikille kohderyhmäkriteerit täyttävälle avoimena tarjottava koulutus, jonka laajuus on määritelty opintopisteinä. Pohjakoulutusolettama on ylempi korkeakoulututkinto. Koulutusohjelmasta annetaan todistus, joka ei suoraan vastaa tutkinnon osaa. Ohjelman sisältö on tarvelähtöinen. Usein koulutusohjelman sisälle on rakennettu yhteys kehittämistoimintaan. Ohjelmat vastaavat riittävän nopeasti muutostarpeisiin ja niiden yhteys kehittyvään tutkimukseen on hyvä, useimmiten monitieteinen ja monialainen. Ongelmana on kannattavuus. Tarjontaperusteinen.

4. Lyhytkestoiset täydennyskoulutukset (*Short Training Courses*)

Kuten yllä, lukuun ottamatta laajuuden määrittelyä opintopisteinä. Osallistumistodistus.

5. Tilauskoulutukset (*Contract-based Programs*)

Tilauskoulutus on maksullinen, määritellylle rajatulle kohderyhmälle tarjottu tarvelähtöinen koulutus. Ohjelma on usein suunniteltu tilaajatahon kanssa henkilöstökoulutukseksi. Tilauskoulutuksella on kiinteä yhteys organisaation kehittämistoimintaan. Se vastaa hyvin muutostarpeisiin ja on usein käytäntöpainotteinen. Usein se on myös kokonaisuus, joka sisältää eriytyviä osia eri henkilöstöryhmille. Yliopistotutkinto ei ole pohjakoulutusolettamana. Sopimusperusteinen. Ei todistusta tai henkilöstökoulutustodistusta. Julkisorganisaatioiden koulutukset ovat hankintalain alaisia.

6. Opetusviranomaisen rahoittama pitkäkestoinen täydennyskoulutus (*Public Funded Programs*)

Esimerkkinä ovat Opetushallituksen rahoittamat opetushenkilöstön koulutukset. Rahoitushakemukseen perustuva, erityisavustuksella rahoitettu opetushenkilöstön koulutus toteutetaan koulutuspoliittisesti merkittävillä painoalueilla. Tarjouskilpailunomainen

rahoitushaku. Pohjakoulutusolettama on yliopistotutkinto, poikkeukset ovat ohjelma-kohtaisia. Koulutukset ovat avoimesti tarjottava kohderyhmäkriteerit täyttävillä. Laajuus opintopisteinä. Koulutuskohmainen todistus. Vastaa hyvin valtakunnallisia opetushenkilöstön koulutuspoliittisia osaamistavoitteita. Usein koulutusohjelman sisälle on rakennettu yhteys kehittämiseen. Ongelmana on rahoituksen huono ennakoitavuus. Myönnetyt rahoituksen suuruus riippuu toteutumasta.

7. Työvoimapolitiittiset koulutukset (*Public Funded Programs*)

Toisena esimerkkinä julkisesti rahoitetuista koulutuksista on Työ- ja elinkeinoministeriön ja työvoimaviranomaisen tilaama ja rahoittama pitkäkestoinen koulutus, joka tähtää akateemisten työttömien tai työttömyysuhanalaisten työllistymiseen. Keskittyy usein uusimpien koulutusalojen ja innovaatioiden monialaiseen kouluttamiseen. Osallistujat ovat pääsääntöisesti yliopistotutkinnon suorittaneita. Opintopisteytetty. Koulutukseen on rakennettu työelämäyhteys: työharjoittelu. Koulutusohjelmien sisältöjen määrittäminen ja tarjouskilpailu muodostavat prosessin. Haku organisoidaan työvoimaviranomaisen toimesta. Koulutuksen työllistämisaikutusta seurataan työvoimaviranomaisen toimesta. Osassa yritysrahoitusosuus.

8. Euroopan sosiaalirahaston rahoituksella toteutettavien hankkeiden koulutustilaisuudet

Hankkeiksi organisoitu kehittämistoiminta sisältää usein määritellyille kohderyhmille tarkoitettua koulutusta. Koulutus on yleensä lyhytkestoista. Se voi koostua moduuleista, joihin ilmoittaudutaan kuhunkin erikseen. Koulutus liittyy hankkeiden osatavoitteisiin. Osallistuminen on yleensä työaikana. Koulutus on maksutonta, maksullista tai kustannukset arvioidaan laskennallisesti työajan käyttönä. Koulutus palvelee hankkeen tavoitteita. Osallistumistodistus.

Uudet ja kehitteillä olevat koulutusmuodot

1. Tutkintojen osat tutkinnon jälkeisenä täydennyskoulutuksena (*Non-degree Studies*)

Yliopistojen tutkintojen jälkeisen koulutuksen yhdeksi uudeksi muodoksi on esitetty tutkinnon osien tarjonnan lisääminen. Linjauksia on tehty mm. ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen johtoryhmän suosituksissa 2009, yliopistojen MaksuA:n

perusteluissa 2009, koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2011–2016 sekä yliopistojen rahoitusmallissa 2013. Yksilölle kandidaattitutkinnon opintoja tarjotaan pääsääntöisesti avoimena yliopisto-opetuksena. Yliopistojen rahoitusmallissa avoimen yliopisto-opetuksen ja erillisten opintojen osuus koulutuksen perusrahoituksesta on kaksi prosenttia. Yksilön näkökulmasta täydennyskoulutuksena suoritettavat yliopiston opetussuunnitelman mukaiset, opintopisteytetyt tutkintojen osat voivat muodostaa monitieteellisiä ja monialaisia kokonaisuuksia. Ne voivat sisältää räätälöityjä osia. Yksilölle tarjottavat tutkinnon osat hinnoitellaan kustannuspohjaisesti. Tutkinnon osien tarjonta organisaatiokohtaisena tilauskoulutuksena on maksullista palvelutoimintaa.

2. Korkeakoulutettujen oppisopimustyyppiset koulutukset (*Apprenticeship Programs in Higher Education*)

AKKU-johtoryhmän esityksen pohjalta OKM on rahoittanut korkeakoulutetuille tarkoitettu oppisopimustyyppinen koulutusta (laajuus 30/60 op), jossa korostuu työelämäyhteys koulutuksen suunnittelun, työssä oppimisen ja työssä ohjauksen muodossa. Koulutukset on rahoitettu erillisrahoituksena yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen hakuprosessin pohjalta. Oppisopimustyyppisiä koulutuksia on järjestetty sekä yliopistojen järjestäminä (esim. Kansainvälinen yritysviestintä 30 op) että yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistyökoulutuksina (esim. Päihde- ja mielenterveystyön erityisosaaminen peruspalveluissa 60 op). Ammattikorkeakoulut ovat toteuttaneet omia ohjelmia.

3. Laajat osaamiskokonaisuudet – erikoistumiskoulutukset (termi toistaiseksi vakiintumaton)

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2011–2016 korkealle nostettu uusi koulutusmuoto on vasta kehitteillä. Laajat osaamiskokonaisuudet vastaisivat yliopistollisen asiantuntijaosaamisen uranaikaisen syventävän uudistamisen tarpeeseen. Ne yhdistäisivät uudella tavalla tutkimusperustaisuuden ja työelämän edistyneimmät käytännöt. Laajuudeltaan ne olisivat minimissään yli 30 opintopistettä. Ne vastaisivat statukseltaan olemassa olevia erikoistumiskoulutuksia, mutta vastaisivat tutkintoja nopeammin yhteiskunnan muutoksen tuomiin ammatillisiin tarpeisiin. Rahoitus pohjautuisi monitahorahoitusmalliin, jossa OKM, osallistuja ja työnantaja osallistuisivat järjestelmän kustannuksiin. Koulutusmuodon toteuttaminen edellyttää uutta säädöspohjaa.

Lähteet

- Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4.
- Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. AKKU-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:11.
- Korkeakoulutettujen jatkokoulutuksen haasteet ja ehdotus järjestelmän kehittämiseksi – KYTKÖS-hanke. Tekijät: Erno Lehtinen, Tuire Palonen, Päivi Tynjälä, Kirsi Klemelä, Satu Merenluoto, Kirsi Pohjola ja Koen Veermans. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:22
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. OKM 15.12.2011.
- Laadukas, kansainvälinen, profiloitunut ja vaikuttava yliopisto – ehdotus yliopistojen rahoitusmalliksi vuodesta 2013 alkaen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:26.
- Opetusministeriön asetus yliopistojen koulutusvastuun täsmentämisestä, yliopistojen koulutusohjelmista ja erikoistumiskoulutuksista 568/2005. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050568>
- Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus yliopistojen maisteriohjelmista 1474/2011. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2011/20111474>
- Opiskelu ja tutkinnot aikuiskoulutuksessa. OKM:n verkkosivut 13.2.2012. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/opiskelu_ja_tutkinnot/
- Korkeakoulutettujen oppisopimustyyppinen koulutus. OKM:n verkkosivut 13.2.2012. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/opiskelu_ja_tutkinnot/korkeakoulutettujen_oppisopimustyyppinen_taydennyskoulutus/
- Tampereen yliopiston lausunto 25.5.2012 pohjautuen aikuiskoulutuksen mallinnus -projektin ehdotukseen.
- Tehdään tulevaisuus! Tampereen yliopiston muutos 2010–2015. Tampereen yliopiston strategia 15.2.2010.
- Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24.
- Valtioneuvoston asetus terveydenhuollon ammattihenkilöistä annetun asetuksen muuttamisesta 1120/2010. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20101120>
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen toiminnassa perittävistä maksuista (1082/2009). <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20091082>
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 2004. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>

Liite

Terminologian vertailua (liite 3)

3 Tampereen yliopiston uudistus

Niina Hietaniemi-Virtanen

3.1 Linjaukset uudistukselle

Strategian lähtökohdat

Tampereen yliopisto linjaa strategiassaan muutoksen, jolla se uudistaa hallintomallinsa ja tutkinto-ohjelmansa. Tieteenalayksiköt¹ korvaavat tiedekunnat ja laitokset. Tutkinto-ohjelmat ovat aiempaa laajempia kokonaisuuksia, ja niitä on määrällisesti vähemmän kuin aiemmassa oppiainepohjaisessa koulutusrakenteessa. Uudistus on kokonaisvaltainen ja merkitsee laajaa toimintakulttuurin muutosta kaikessa yliopiston koulutuksessa.

Strategia painottaa koulutuksen vaikuttavuutta. Opiskelijan saamat tiedot ja taidot ovat sellaisia, joilla pärjää työelämässä ja yhteiskunnassa. Yliopisto edistää yksilön oikeutta koulutusaloillaan akateemisesti koulutetuille asiantuntijoille, osaamista ylläpitävää ja uudistavaa työelämätarpeiden mukaista aikuiskoulutusta”. Määrittely tiivistää yliopistollisen aikuiskoulutuksen perustehtävän ja kohderyhmän. Strategia profiloii koulutustarjonnan yhteiskunnan ja terveyden aloille sekä yksityisen ja julkisen toiminnan rajapinnalle. (Tampereen yliopisto 2010a.)

¹ Tampereen yliopiston tieteenalayksiköt ovat biolääketieteellisen teknologian yksikkö, informaatiotieteiden yksikkö, johtamiskorkeakoulu, kasvatustieteiden yksikkö, kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö, lääketieteen yksikkö, viestinnän, median ja teatterin yksikkö, terveystieteiden yksikkö sekä yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö.

TAULUKKO 2. Tampereen yliopiston strategian lähtökohdat

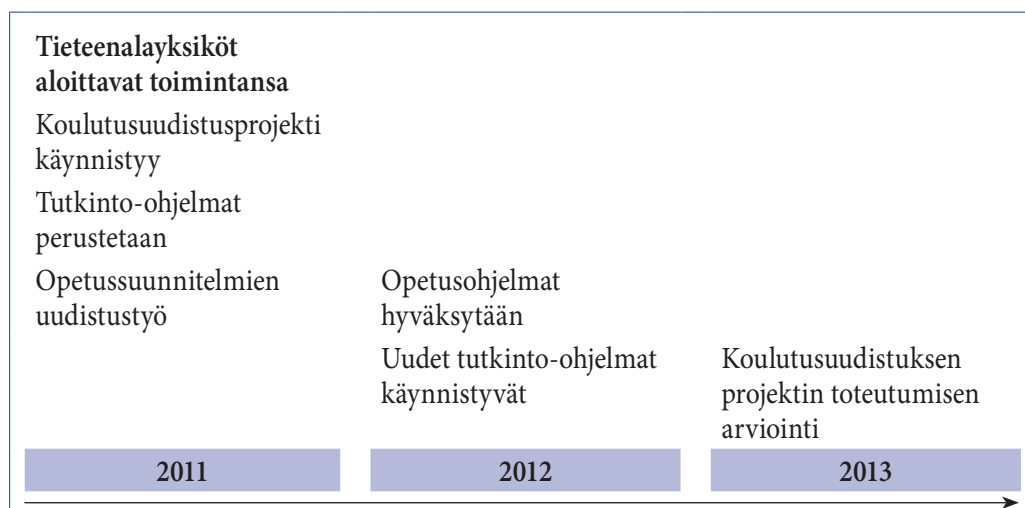
TEHDÄÄN TULEVAISUUS!	TAMPEREEN YLIOPISTON MUUTOS 2010–2015
Koulutustehtävä	Yliopisto kouluttaa maailmaa ymmärtäviä maailman muuttajia. Yliopisto kasvattaa vastuuntuntoisia akateemisia vaikuttajia ja asiantuntijoita, jotka valmistuttuaan saavat koulutustaan vastaavaa työtä.
Elinikäinen oppiminen	Yliopisto järjestää omilla koulutusaloillaan akateemisesti koulutetuille asiantuntijoille osaamista ylläpitävää ja uudistavaa työelämätarpeiden mukaista aikuiskoulutusta.
Profiloituminen	Toiminnassa painottuvat yhteiskunnan ja terveyden monialainen tutkimus ja opetus. Siihen yhdistyy ainutlaatuinen yksityisen ja julkisen toiminnan rajapinta.
Koulutusuudistus	Yliopisto siirtyy laaja-alaisiin tutkinto-ohjelmiin. Opetussuunnitelmat tehdään osaamisperustaisiksi. Yliopisto käyttää opetusmenetelmiä, jotka motivoivat eettisesti kestävään, monikulttuuriseen ja hyvään oppimiseen.
Hallintouudistus	Tiedekunta- ja laitoserakenteet korvataan tieteenalakohtaisilla yksiköillä. Uusi toimintakulttuuri korostaa avoimuutta, vuorovaikutusta, luottamusta ja rohkeutta.
Johtaminen	Yliopiston strategian toteutuminen otetaan johdon kehitys- ja tuloskeskustelujen yhdeksi aiheeksi.
Henkilöstö	Uudistus vaatii jatkuvaa ja järjestelmällistä henkilöstön koulutusta.
Laadunvarmistus	Laadunvarmistus-, tietoturvallisuus- ja riskienhallintajärjestelmät tarkennetaan.

Koulutusuudistus

Uusien tutkinto-ohjelmien opetussuunnitelmat ovat osaamisperustaisia. Tutkinnot on sijoitettu eurooppalaiseen ja kansalliseen viitekehykseen, jossa tutkintotasot on kuvattu niiden tuottamana osaamisena. Tutkinto-ohjelmat määrittelevät osaamistavoitteet tieteenalojen, työelämän ja yliopiston strategian lähtökohdista. (Tampereen yliopisto 2011: 1–2.)

Laaja-alaisuus toteutuu tutkintorakenteessa mm. kandidaattiohjelmien laaja-alaisuutena. Elinikäisen oppimisen näkökulmasta on tärkeää painottaa laaja-alaista ymmärrystä koulutuksen kokonaisuudesta. Sisällöllinen laaja-alaisuus on ilmiö- tai teemakeskeinen lähestymistapa, jossa ilmiötä tarkastellaan erilaisista tieteellisistä näkökulmista. (Melin 2010.)

Koulutusuudistusprojekti käynnistyi vuonna 2011. Samana vuonna uudet tutkinto-ohjelmat perustettiin ja opetussuunnitelmien uudistamistyö alkoi. Uudet tutkinto-ohjelmat käynnistyivät syksyllä 2012. Jatkossa tavoitteena on, että tutkinto-ohjelmien toteutuksessa ja opetussuunnitelmatyössä on samanaikaisesti tarkastelussa sekä maksuton tutkintotavoitteinen koulutus opiskelijalle että tutkintoa täydentävä koulutus². Kuvio 3 hahmottaa koulutusuudistuksen keskeisiä vaiheita.



KUVIO 3. Tampereen yliopiston koulutusuudistus

3.2 Täydennyskoulutuksen integrointi

Linjaukset uudistukselle

Täydennyskoulutuksen uudistaminen Tampereen yliopistossa on pitkän aikavälin prosessi. Työryhmät ovat linjanneet uudistustarvetta eri painotuksilla. Toteutetussa uudistuksessa ympärä sulkeutuu Lehdon työryhmään, joka nosti esiin tutkimuksen ja opetuk-

² Tutkintoa täydentävä koulutus on lyhenne käsitteestä tutkintoa täydentävä asiantuntijaosaamisen kehittäminen.

sen yhteyden täydennyskoulutuksessa sekä yliopiston vastuun akateemisen koulutuksen saaneiden tietojen ja osaamisen ylläpitämisessä (Tampereen yliopisto 2005).

Selvitystyössä ”Kohti uutta täydennyskoulutusmallia Tampereen yliopistossa” on hahmoteltu hajautetun ja keskitetyn täydennyskoulutusmallin välille viisi erilaista vaihtoehtoa (Hietaniemi-Virtanen 2010). Uuden mallin perustana ovat täydennyskoulutuksen merkitys osana yliopiston kokonaisstrategiaa ja yliopiston sisäistä yhteistyötä tukevat toimintarakenteet.

Ratkaiseva käännekohta oli vararehtori Melinin johdolla laadittu ehdotus Tampereen yliopiston täydennyskoulutuksen uudeksi toimintamalliksi. Sen myötä täydennyskoulutuksen uudistaminen liittyi vahvasti Tampereen yliopiston uuden strategian toimeenpääntöön. Uudistuksen tavoitteet ovat tiivistetysti seuraavat:

- Täydennyskoulutus integroidaan kiinteäksi osaksi kouluissa³ tapahtuvaa tutkimusta ja opetusta.
- Yliopiston kokonaisuus ja kilpailukyky täydennyskoulutusmarkkinoilla varmistetaan mallilla, jossa valitaan täydennyskoulutuksen kärkialat ja perustetaan kotoille koulujen kautta organisoidut täydennyskoulutuspalvelut.
- Uudistuksen toteutuksessa tunnistetaan tarve täydennyskoulutustoimijoiden yhteistyökulttuurin uudistamiseksi.
- Tukipalveluihin sijoitetaan yliopistotason ohjaus ja koordinaatio. Monialainen täydennyskoulutus turvataan tarjoamalla tukipalveluja niille kouluille, joilla ei ole omia täydennyskoulutuspalveluja. Yliopiston asiantuntemusta yhdistävällä tuotekehityksellä luodaan uudenlaisia kysyntälähtöisiä täydennyskoulutus- ja kehittämispalveluja.
- Täydennyskoulutuksen palvelu- ja hallintorakenteesta luodaan kevyt ja joustava koko yliopistossa.
- Kannustava tulonjako perustuu toimintamalliin, jossa taloudellinen ylijäämä jää toteuttajalle. (Tampereen yliopisto 2010b.)

Muutospaineet

Uudistuksen tarve voi lähteä yksilöistä, organisaation rakenteeseen liittyvistä tekijöistä tai organisaation toimintaympäristöstä. Jos toimijat näkevät ristiriidan nykyisen toiminnan ja ympäristön välillä, nykyinen toimintamalli ei enää toimi tyydyttävästi. (Laakko-

3 Tieteenalaysiköissä.

nen 1999: 28; Virkkunen 2002: 41; Virtanen & Stenvall 2009: 31.) Tampereen yliopiston aikuiskoulutuksen uudistus lähti liikkeelle rakenteesta, mutta sysäys muutokseen tuli vahvasti organisaation toimintaympäristöstä.

Uudistuksen taustalla vaikutti tieto, ettei yliopisto pysty olemassa olevalla mallilla kilpailemaan kiristyneillä täydennyskoulutusmarkkinoilla. Kiristynyt kilpailutilanne johtui useista tekijöistä mm. siitä, että akateemiset etsivät vaihtoehtoisia reittejä maksuttomaan tai edulliseen koulutukseen. Rakenteellisella ja toiminnallisella uudistuksella yliopisto halusi purkaa myös sisäistä kilpailua.

Muutos on tilanteesta tai tilasta toiseen siirtymistä. Radikaali muutos uudistaa toimintaa perustavanlaatuisesti, mutta siihen voi sisältyä asteittain etenevää vähittäistä uudistamista. (Syväjärvi ym. 2007: 5–6.) Tampereen yliopiston rakenneuudistus on radikaali. Silti käytännön toteutuksen kannalta yli 2000 työntekijän organisaatiossa uusien käytäntöjen omaksuminen on asteittain etenevä prosessi.

Hölttä ja Aarrevaara (2006: 69) ovat kiteyttäneet yliopistojen toimintaympäristöstä tulevat muutospaineeet kahteen: tiedon tuotannon ja korkeakoulupolitiikan muutokseen. Tampereen yliopiston muutos liittyy laaja-alaiseen ja pitkällä aikavälillä tapahtuvaan korkeakoulurakenteen kehittämistyöhön. Taustalla ovat Bolognan prosessi ja eurooppalaisen korkeakoulutuksen kehittäminen, johon liittyvät mm. kaksiportaiset tutkinnot ja osaamisperustaisuus.

Akateemisen yhteisön sisäisen tiedon tuotannon mallin korvaa malli, jossa tiedon tuotantoon osallistuvat yliopiston ulkopuoliset toimijat, tiedon soveltajat ja käyttäjät. Monitieteinen tiedon tuotanto avautuu yhteiskuntaan uudella tavalla. (Hölttä & Aarrevaara 2006: 69–71.)

Tiedon tuotannon muutos merkitsee, että tieto on poikkitieteellistä ja raja-aidat ylittävää, se syntyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, usein sovelluskohteensa yhteydessä. Tiedon tuotannon paikat ovat moninaisia ja tiedon tuotantoon osallistuvat yhtä lailla tiedon tuottajat, välittäjät ja käyttäjät. (Scott 2005: 53; Aarrevaara & Pekkola 2010: 58–60.)

Yliopistollinen aikuiskoulutus on ollut pitkään sekä rakenteiltaan että toimintaprosesseiltaan erillistä yliopiston peruskoulutukseen nähden. Tiedon tuotannon ja työelämäyhteyden väliin on jäänyt löyhä kohta. Vuoropuhelu on syntynyt enemmänkin tiedon välittäjien ja käyttäjien välille, kuin tiedon tuottajien ja käyttäjien välille.

Tämä lähtökohta on myös koulutusuudistuksen taustalla. Menettelytavat, joilla tiedon soveltajat ja käyttäjät tulevat aktiivisiksi tiedon tuotantoon osallistuviksi toimijoiksi edellyttää tutkimuksen, kehittämisen ja koulutuksen integraatiota. Täydennyskoulutuk-

sen vahvempi kiinnittäminen tutkimukseen ja opetukseen on keskeinen osa uudistusta. Samalla uudistus edellyttää integraatiota myös koulutuksen sisällä.

Yliopiston tämä haastaa ylittämään raja-aitoja tieteenalojen välillä, tutkimuksen, koulutuksen ja kehittämisen välillä ja edelleen yliopiston ja sen toimintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Samalla uusi tiedon tuotanto edellyttää yliopiston rakenteelta ja toimintamallilta joustavuutta.

Lähelle opetusta ja tutkimusta

Ennen rakenneuudistusta Tampereen yliopisto profiloitui täydennyskouluttajana oman tulosyksikön eli täydennyskoulutuskeskuksen (TYT) kautta. Täydennyskoulutuskeskus toteutti valtaosan Tampereen yliopistossa tarjottavasta täydennyskoulutuksesta. Jotkut ainelaitokset ja tutkimusyksiköt tarjosivat täydennyskoulutusta tutkimuksen ja opetuksen rinnalla. Esimerkiksi terveystieteen laitoksen täydennyskoulutustehtävä oli kirjattu johtosääntöön.

Rakenteellisessa uudistuksessa yliopisto valitsi hajautetun mallin. Vuoden 2011 alusta käynnissä olevat täydennyskoulutusprojektit jaettiin alakohtaisesti ja projektihenkilöstö siirtyi projektien mukana tieteenalayksiköihin. Uudistus toi täydennyskoulutuksen uudella tavalla lähelle tieteenalayksiköiden päivittäistä toimintaa.

Täydennyskoulutusrakenteen uudistamisessa on pohdittu keskitetyn ja hajautetun mallin etuja ja haittoja. Hajautetun mallin vahvuutena on tieteenalakohtainen erityisosaaminen. Uusi malli vähentää aikuiskoulutuksen erillisyyttä suhteessa perustehtäviin. Se luo mahdollisuuden hyödyntää yliopiston asiantuntemusta aiempaa paremmin ja käyttää resursseja tehokkaasti.

Yliopiston erilaiset maksullisen koulutuksen kehittämisprosessit nivoutuvat toisiinsa. Samanaikaisesti on menossa koko yliopiston ja yksikkötason kehittämistyötä. Tavoitteena on tarkastella täydennyskoulutusta yli tieteenalayksikkörajojen eli Tampereen yliopiston tarjoamana täydennyskoulutuksena.

Riskinä koetaan, että toiminta pirstaloituu. Sen sijaan, että tieteenalayksiköiden erityisosaaminen tukee yliopiston yhteistä suuntaa, voi käydä niin, että yksiköt luovat oman osaoptimoidun toimintamallin. Siinä yksiköt korostavat oman yksikön profiilia ja tieteenaloja, eivätkä monitieteiset projektit kiinnosta. Yksikkökohtainen intressi on tärkeämpi kuin yliopiston näkökulma, ja uudistus jää puolitiehen. (Taulukko 3.)

TAULUKKO 3. Uudistuksen toteutus, mahdollisuudet ja riskit

Implementaatio: keskeiset muutokset	<ul style="list-style-type: none"> • Yliopisto nivoo täydennyskoulutuksen osaksi tieteenalayksiköiden opetus- ja tutkimustoimintaa. • Olemassa olevat projektit ja resurssit kootaan ja organisoidaan yhteen. • Tapa toimia täydennyskoulutus- ja kehittämispalveluissa yhtenäistyy. Perusprosessi ohjaa ja varmistaa eri vaiheiden tekemistä ja työnjakoa. • Yliopistopalveluiden koordinaatio- ja tukiyksikkö tukee ja kehittää täydennyskoulutusta ja kehittämispalveluja kokonaisuutena.
Uudistuksen mahdollisuuksia	<ul style="list-style-type: none"> • Täydennyskoulutus tulee kiinteäksi osaksi koulutuksen kokonaisuutta, jolloin täydennyskoulutustehtävän erillisyyks poistuu. • Yliopiston asiantuntijat saadaan mukaan sisällön uudistamiseen • Uudistus vahvistaa täydennyskoulutuksen ammattimaista otetta, osuvaa työnjakoa ja kustannustehokkuutta. • Uudistus näkyy asiakkaalle aiempaa laadukkaampina ja monipuolisempina koulutustuotteina.
Uudistuksen riskejä	<ul style="list-style-type: none"> • Tieteenalayksiköiden erilaiset lähtökohdat täydennyskoulutuksen toteuttamiseen johtavat yhdeksään eri toimintamalliin. Yliopiston yhtenäinen toimintamalli ei toteudu. • Osaamista siirtyy yliopiston ulkopuolelle johtuen siirtymävaiheen epävarmuudesta. • Toimintatapojen, tietojärjestelmien yhteensopivuus kangertelee, mikä merkitsee ylimääräistä (manuaalista) työtä. • Tieteenalayksiköiden opetus- ja tutkimushenkilöstön huomio kiinnittyy tutkinto-ohjelmien uudistamiseen, jolloin täydennyskoulutuksen kehittämiselle ei ole aikaa. • Uutta rakennetta toimeenpantaessa asiakaskontaktit jäävät toissijaisiksi.

Haastateltavat kokevat täydennyskoulutuksen henkilöresurssien kokoamisen tärkeäksi. Erityisesti hyviä kokemuksia on saatu tieteenalayksiköissä, joissa aiemman rakenteen aikana ei ollut lainkaan täydennyskoulutushenkilöstöä. Asiantuntijaresurssien (opetus-, tutkimus- ja projektihenkilöstö) kokoaminen samaan yksikköön luo mahdollisuudet uudenlaiselle tuotekehitykselle ja sisällölliselle uudistamiselle.

Kokonaisuuden johtaminen

Uudistus alleviivaa uutta tapaa toimia. Pääperiaatteena on tehdä asiat samalla tavalla, ellei ole erityistä syytä toimia eri tavoin. Prosessien kautta yliopisto yhtenäistää sisäisiä toimintakäytäntöjä, selkeyttää työnjakoa ja poistaa päällekkäisyyksiä.

Uudistuksen toimeenpano on haaste johtamiselle. Implementaation avainkysymys on, miten yliopisto edistää henkilöstön sitoutumista uudistukseen ja tukee heidän työtään uudessa tilanteessa. Riskinä on, että muutos etenee ajallisesti suunnitelmien mukaan, mutta tosiasiaa henkilöstön sitoutumista ei saada aikaan. Muutos näkyy paperilla, mutta se ei konkretisoidu käytännön toiminnassa (Syväjärvi ym. 2007: 4).

Siksi halu sitoutua yhteiseen päämäärään on tehtävä haluttavammaksi kuin syy jäädä yhteisen tekemisen ulkopuolelle. Tampereen yliopiston uudistuksen tavoitteena on lisätä avoimuutta ja läpinäkyvyyttä niin, että kokonaisjohtaminen tulee uudella tavalla mahdolliseksi. Yliopisto pyrkii uudistuksen kautta parantamaan johtajuutta, mutta samalla se on myös ehto uudistuksen toimeenpanolle. (Vrt. Virtanen ja Stenvall 2009: 28.)

Toteutettu uudistus on yhtäältä kuin minkä tahansa organisaation johtamista, hallintoa ja taloutta uudistava prosessi. Erityisyyden tuo akateeminen professio. Tällöin tarkastelun kohteena ei ole vain yksilön henkilökohtainen asiantuntijuus, vaan tietyn alan tutkimustieto ja vastuu alakohtaisesta kehittämisestä. Professio saa aikaan sen, ettei yliopiston rakenteiden uudistaminen ole vain ”hallinnollinen hässäkkä”, vaan johtaa aina perustuvanlaatuiseen pohdintaan siitä, millainen järjestelmä tukee akateemisen tiedon tuotantoa parhaiten.

Höltän ja Aarrevaaran (2006: 72) mukaan yliopiston oikeudellisen aseman muutos edellyttää uudenlaista tasapainoa akateemisen ja hallinnollisen johtamisen välille. Tämä ei tarkoita sitä, että akateeminen työ pysyisi ennallaan, ja hallinnollinen johtaminen tulisi uutena sen rinnalle. Uudistuksen haasteena on yhdistää yliopiston kokonaisjohtaminen olemassa oleviin akateemisen johtamisen rakenteisiin niin, että molemmat yliopistojohdamisen osa-alueet kehittyvät. Tämä edellyttää kokonaisvaltaista tieteenalarajat ylittävää ajattelua.

Yliopiston uusi asema on liikettä formaalista informaaliseseen ja orgaaniseen. Formaalisissa mallissa vastuun ja toimintavallan määrittelyt korostavat rationaalisuutta. Yliopiston muuttuvat tehtävät vaativat orgaanin organisaatiomuodon, jolle on ominaista luovuus, joustavuus, riippumattomuus ja yhteistyökykyisyys. (Vrt. Cohen 1976: 168.)

Tampereen yliopiston toiminnanohjausjärjestelmä sisältää vastuiden ja toimintavallan määrittelyt. Toiminnanohjausjärjestelmä perää prosessien saumattomuutta. Kriitti-

set kysyvät, haetaanko uudella tavalla toimia tehokkuutta ja laatua vai kaavamaisuutta. Voiko organisaatiosta tulla liian jäykkä nopeaan ja ennakkoluulottomaan toimintaan? Rakenteen on oltava sellainen, että voidaan nopeasti reagoida uusiin olosuhteisiin ja asiakastarpeisiin. Tämä edellyttää myös riskinottoa.

Yhteisen toimintamallin haasteena on, etteivät samat mallit sovi sellaisenaan eri tieteenaloille ja tieteenalaysiköihin. Myös tutkintoa täydentävässä koulutuksessa kohdataan tilanteita, jossa yhteinen tapa toimia ei ole sellaisenaan toimiva ja tarkoituksenmukainen. Alakohtaiset käytännöt, täydennyskoulutuksen järjestämistapa, markkinoiden ominaispiirteet ja sitä kautta erot täydennyskoulutuksen kysynnässä ovat osaltaan tähän vaikuttavia tekijöitä.

Haasteena on tunnistaa tekijät, jotka oikeasti vaikuttavat uudistukseen niistä, jotka jarruttavat uudistusta vain siksi, että näin on ennekin tehty. Virkkusen (2002: 42) mukaan kehittelyjen ja kokeilujen aikana törmätään vanhan periaatteen mukaisiin välineisiin, ajatustapoihin ja käytäntöihin, mutta myös uuden periaatteen keskeneräisyyteen.

”Strategisia suuntaviivoja kaipasin heti alkuun yliopiston tasolla, että olisi yhtenevää, sillä muuten meillä olisi yhdeksän strategiaa...” (Yksikköhaastattelut 2012.)

”Henkilöstö ajattelee vielä kovin yksikkö- ja opintoainekeskeisesti, eikä näe sitä yhteistä etua, mitä Tampereen yliopiston profiiliin nosto meille toisi.” (FP verkkokyselyn aineisto 2012.)

”Nyt on vanhat mallit tuotu uuteen organisaatioon, uusi rakenne on vaiheessa...” (Yksikköhaastattelut 2012.)

Yhteistyöverkosto

Uudistajat kokivat tärkeäksi, että uutta tieteenalaysikkömallia tukee täydennyskoulutushenkilöstön yhteistyöverkosto. Verkoston tavoitteena on lujittaa horisontaalista yhteisöä. Verkosto kokoontuu teematapaamisiin, joissa läsnäolijat vaihtavat tietoa ja hyviä käytänteitä. Sisältö vaihtelee ajankohtaisia asioita esiin nostavista ja konkreettisista tulevaa toimintatapaa, toimintaympäristön muutosta ja tarjontamuotoja pohtiviin tapaamisiin. Haastateltavat suhtautuvat verkostotapaamisiin positiivisesti.

Yliopistotasoiset koordinaatiopalvelut kehittävät Tampereen yliopiston täydennyskoulutusta kokonaisuutena ja tarjoavat tieteenalaysiköille yhteisiä palveluja. Haastateltavat kokevat, että yliopistotason koordinoitua tarvitaan valtakunnallisten koulutuspolitiikkalinjausten esiin tuomiseen, havaitsemaan myös heikkoja signaaleja. Lisäksi yksiköt tarvitsevat tukea voidakseen vahvistaa täydennyskoulutustoimintaa uudessa rakenteessa.

Tieteenalayksiköt nostavat yhdeksi koordinaation keskeisistä tehtävistä yhteistyöverkoston ylläpidon. Pieni tukiyksikkö pyrkii olemaan aktiivinen verkottaja, joka etsii mahdollisuuksia monitieteellisyyteen täydennyskoulutuksen sisällöissä ja palvelutarjonnassa sekä tukee asiakassuuntautunutta tuotekehitystyötä. Sihteeripoolin avulla sihteerejä kiinnitetään projekteihin tarpeen mukaan. Haastateltavat korostavat, ettei koordinaatio saa olla kustannusrakenteeltaan liian raskas.

Yhteistyöverkoston ylätasolla toimii koordinaatioryhmä, joka suuntaa täydennyskoulutuksen kehittämistä. Vararehtorin kautta täydennyskoulutustoiminnalla on linkki yliopiston opetusneuvostoon.

”Henkilöt ovat tärkeitä, että asiat rullaavat.” (Yksikköhaastattelut 2012.)

”Täke-verkosto on tärkeä, siellä on eri yksiköistä väkeä, ja ilmenee miten erilaisia toimintatapoja yksiköissä on.” (Yksikköhaastattelut 2012.)

”Ekana vuonna olisi saanut olla useampikin verkostotilaisuus.” (Yksikköhaastattelut 2012.)

”Koordinaation tehtävänä on luoda verkostoitumismalleja, eli jatkaa samalla tiellä, kuin on aloitettu... lisää pelisääntökesustelua.” (Yksikköhaastattelut 2012.)

”Koordinaatio on tärkeää, jotta täydennyskoulutus näyttäytyisi yhtenäisenä toimintana ja jotta sitä toteutettaisiin eri yksiköissä yhtenäisillä pelisäännöillä. Yhteispeli tarkoittaa myös eri yksiköiden yhteistyötä, jota ei pitäisi suitsia tai vaikeuttaa yksikkörajoilla.” (FP verkkokyselyn aineisto 2012.)

Keskeinen osa uudistusta on yliopiston sisäisten palvelujen uudistaminen. Tähän liittyy pohdinta siitä, mitkä yliopiston sisäiset palvelut tarjotaan keskitetysti ja mitkä palvelut hoidetaan hajautetusti tieteenalayksiköissä. Uudessa rakenteessa on käyty läpi palvelutoiminnan rajapintoja mm. tutkimus- ja koulutuspalvelujen välillä. Kuvio 4 hahmottaa täydennyskoulutuksen toimijatahoja ja rooleja.



KUVIO 4. Täydennyskoulutustoimijat

Tieteenalayksiköt eri vaiheissa

Tieteenalayksiköt ovat eri vaiheissa uudistuksen toteuttamisessa ja tutkintoa täydentävän koulutuksen kehittämisessä. Osalla tieteenalayksiköistä aiemmat toimintamallit tukevat täydennyskoulutuksen järjestämistä. Osalla tieteenalayksiköistä täydennyskoulutus on uutta toimintaa. Kuvio 5 kokoaa kehittämistyön eri vaiheet jatkumoksi. Käytännössä aikuiskoulutuksen kehittämisen vaiheet limittyvät toisiinsa.



KUVIO 5. Uudistuksen vaiheet

Yksiköt ovat perustaneet työryhmiä, nimenneet selvityshenkilöitä, laatineet täydennyskoulutuksen suuntaviivoja, täsmentäneet sisällöllistä profiilia, kartoittaneet kysyntää, nimenneet vastuuhenkilöitä, ohjausryhmiä jne. Yhtä ainoaa tapaa toiminnan sisäiseen järjestämiseen ei ole.

Identifiointi kuvaa vaihetta, jossa yksikkö tunnistaa täydennyskoulutustehtävän tarpeen ja jäsentää toiminnan edellytyksiä. Kaikissa tieteenalayksiköissä on jollakin tavalla lähdetty liikkeelle täydennyskoulutustehtävän identifioimiseksi tai uudelleen määrittelyä. Uusi rakenne toi täydennyskoulutustehtävän pohdittavaksi erityisesti aloilla, joilla täydennyskoulutusta on ollut aiemmin vähän.

Informaatietieteiden yksikkö asetti työryhmän pohtimaan täydennyskoulutuksen asemaa ja roolia yksikössä. Työryhmämuistion mukaan täydennyskoulutustoimintaa ei ole varsinaisesti ollut, vaikka erilaisia seminaareja on järjestetty. Tarkastelun kohteena ovat samanaikaisesti avoin yliopisto-opetus, täydennysopiskelu, erilliset opinnot ja maksullinen palvelutoiminta. Työryhmä kokee tärkeäksi, että yksikkö saa nämä aikuiskoulutuksen eri muodot yhtenäisemmin näkyväksi ja tarjolle aikuisopiskelijoille. (Informaatietieteiden yksikkö 2011.)

Kasvatustieteiden yksikössä nimettiin työryhmä, joka selvitti koulutuspalvelujen ja elinikäisen oppimisen järjestämistä. Kasvatustieteissä täydennyskoulutustarjonta on ryhmitelty (1) tutkimusperustaisiin täydennyskoulutuspalveluihin, mikä merkitsee, että koulutuspalveluiden on nivouduttava kiinteästi yksikön tutkimusprofiiliin, (2) elinikäisen oppimisen jatku-moihin, jolloin osa tutkinto-ohjelman opintojaksosta voidaan tarjota kasvat- ja opetusala-la jo työskenteleville maksullisena koulutuspalveluna ja (3) kelpoistaviin koulutuspalveluihin, jotka tuottavat asetuksessa määritellyn kelpoisuuden tiettyyn tehtävään. Selvityksessä linjat-tiin, että täydennyskoulutus on varttuneempien tutkijoiden ja opettajien perustyötä. (Kasva-tustieteiden yksikkö 2011.)

Kieli-, käänös- ja kirjallisuustieteiden yksikössä on laadittu kartoitus, jonka tavoitteena oli selvittää yksikön tarjoamiin koulutusaloihin liittyvää täydennyskoulutuksen kysyntää ja tar-jontaa, sekä miettiä niiden kohtaamista. (Simelius Eija 2011.) Uudistuksen myötä kieli-, kään-

nös ja kirjallisuustieteiden yksikön sekä kielikeskuksen palvelut on koottu kielipalveluiksi. Kielipalvelut palvelevat sekä Tampereen yliopiston sisäisiä tarpeita että yliopiston ulkopuolisia asiakkaita. Kielipalvelut käyttää palvelutarjonnassaan pääasiassa yksiköiden omaa asiantuntemusta.

Lääketieteen yksikkö nimesi selvityshenkilön, joka arvioi täydennyskoulutusta Tampereen yliopiston lääketieteen yksikössä. Täydennyskoulutuksen tehtävänä on selvityksen mukaan päivittää ja täydentää koulutettavan perus- ja jatkokoulutusta (erikoislääkärin tutkinto tai tohtorin tutkinto). Selvityksen mukaan lääketieteen alan täydennyskoulutus on pääosin yliopiston ulkopuolisten tahojen järjestämää koulutusta. Nykyiset resurssit eivät tee mahdolliseksi tarjonnan mittavaa lisäämistä, ja yhteistyö muiden alan toimijoiden kanssa koetaan jatkossakin tärkeäksi. Lääketieteen yksikön oman täydennyskoulutuksen tavoitteena on lisätä osaamista terveydenhuollossa ja yliopistotyöyhteisössä, hyödyntää yksikön tutkimusta ja osaamista, kehittää opetus- ja oppimismenetelmiä, antaa koulutukselle elinikäinen takuu ja olla kustannustehokasta. (Parkkila Seppo 2011.)

Johtamiskorkeakoulu tarjoaa täydennyskoulutusta tutkimus- ja koulutuskeskus Synergosin kautta. Johtamisen ja esimiestyön alalla Tampereen yliopiston täydennyskoulustarjonta on ollut perinteisesti vahvaa. Haasteena on jatkaa menestystarinoita ja hyviksi koettuja käytäntöjä, kuitenkin niin, että hyödynnetään uuden rakenteen luomat mahdollisuudet uudistumiseen. Johtamiskorkeakoulu on sisällyttänyt opetusohjelmaansa tieteenalarajat ylittäviä yhteisiä teemakokonaisuuksia, joista voidaan kehittää myös maksullisia tutkinnon osia.

Terveystieteiden yksikkö tarjoaa yliopistollista täydennyskoulutusta sosiaali- ja terveysjohtamisen alalla. Täydennyskoulutus on vahvasti tutkimusperustaista. Profiili on rakentunut terveystieteissä jo vuosien kuluessa ja kohderyhmä on selkeä. Haasteena on kiinnittää täydennyskoulutuksen suunnittelu koulutuksen suunnitteluun kokonaisuutena. Hoitotieteen ja kansanterveystieteen kombinaatiosta voi nousta uusia koulutussisältöjä.

Viestinnän, median ja teatterin yksikön koulutusalat ovat luonteeltaan tieteellis-ammattillisia. Työelämäläheinen täydennyskoulutus tukee perustehtäviä, tutkimusta ja opetusta. Viestinnän alalla on toteutettu tutkinto- ja täydennyskoulutusta integroivaa opetusta. Viestinnän ja teatterin koulutussisällöistä voidaan rakentaa myös uudenlaista tieteen ja taiteen rajat ylittävää täydennyskoulutusta.

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö on toteuttamassa sosiaalialan opetus- ja tutkimuslinikkamallia, joka vastaa julkisen palvelutuotannon henkilöstö- ja osaamistarpeisiin. Yksikkö korostaa ammattitaidon päivittämisen merkitystä ja linjaa, että täydennyskoulutus perustuu eri alojen tuoreimpaan tutkimukseen ja tutkintotavoitteiseen koulutukseen. (Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö 2011.)

Rakenneuudistuksen ensimmäinen vuosi on ollut haastateltujen mukaan ”hallinnollista pyöritystä”. Haastateltavat kokevat muutosvaatimukset koviksi. Valmista ei tule, vaan kyse on prosessista. Siihen liittyy keskeneräisyyden sietäminen. Täydennyskoulutus uudistuksen toimeenpanoa helpotti, että koko yliopiston rakenne uudistui samaan aikaan. Tieteenalayksiköissä, joissa täydennyskoulutustoimintaa on ollut jo aiemmin runsaasti,

haasteena on ollut uuden rakenteen sisäänajo, resurssien uudelleen suuntaaminen ja uudenlaisen toimintakulttuurin luominen. Aluksi meneillään olevat projektit määrittivät toimintaa. Uudistus näkyy tukitoiminnoissa, mutta ei vielä koulutussisällöissä.

”Nyt mennään vielä aika paljon vanhalla, uusia projekteja ei ole vielä niinkään.” (Yksikköhaastattelut 2012.)

”Jonkin verran uutta on syntynyt, mutta ne on vanhojen asiakassuhteiden perusteella, ihan tosi uutta ei ole vielä ehditty luoda, potentiaalia on, mutta vanhat vie työpanosta.” (Yksikköhaastattelut 2012.)

Useat haastateltavista painottavat yliopiston kykyä kiinnittää opetusta ja tutkimusta työelämään. Uudistuksen tavoitteena on edetä organisaatorakenteen kautta koulutuksen kokonaisuuden hahmottamiseen ja sitä kautta sisällölliseen uudistumiseen. Uusi rakenne tekee mahdolliseksi tarkastella tutkintotavoitteista koulutusta ja tutkintoa täydentävää koulutusta kokonaisuutena.

Johtamiskorkeakoulu on suunnitellut uudet tutkinto-ohjelmansa niin, että sieltä voidaan tuotteistaa maksullisen koulutuksen kokonaisuuksia. Kasvatustieteiden, viestinnän, median ja teatterin yksikkö ovat pilotoineet hankkeita, joissa täydennyskoulutus integroituu tutkintokoulutukseen. Nämä pilottihankkeet ovat tarkastelun kohteena luvussa 5.

Toiminnan edellytykset

Yliopiston oman osaamisen hyödyntäminen on täydennyskoulutuksen haaste. Haastateltavat korostavat, että osaamispotentiaalia on tarpeen kasvattaa. Asiantuntijat tarvitaan mukaan koulutuksen ideointiin, suunnitteluun ja toteutukseen niin, että heidän osaamisensa on laaja-alaisesti käytössä. Nyt kehittäminen on liikaa täydennyskoulutushenkilöstön vastuulla.

Tuotekehitys edellyttää, että opettajat, tutkijat ja projektihenkilöstö saadaan saman pöydän ääreen ideoimaan. Osa tieteenalayksiköistä on jo koonnut väen yhteen, jolloin tilaratkaisut tukevat uudistusta. Haastattelujen toteutusaikaan yliopistossa laadittiin useita tieteenalayksikköjä koskevia muuttosuunnitelmia. Nämä muutokset konkretisoituvat syksyn 2012 aikana.

”Yliopiston sisäisellä yhteistyöllä pitää olla tavoite, sisällön tuotannon puolella tarvitaan yhteistyötä, keskinäisen asiantuntijuuden vaihtoa.” (Yksikköhaastattelut 2012.)

”Lähemmäksi proffia, samoihin kahvipöytiin juttelemaan.” (Yksikköhaastattelut 2012.)

3.3 Kohti maksullisuutta

Tutkimusperustaisuus ja asiakastarve

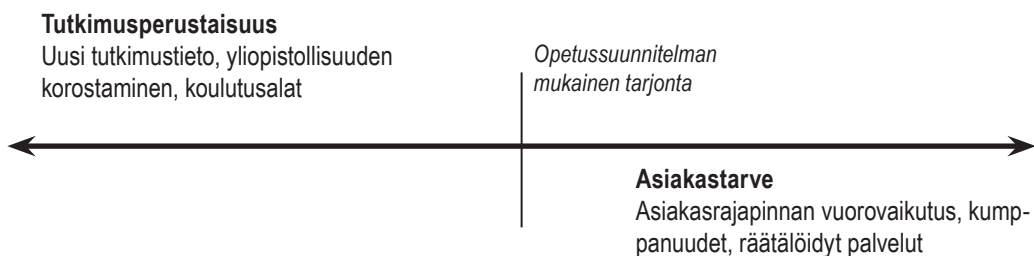
Yliopistollisessa aikuiskoulutuksessa vaihtelee, painotetaanko yliopistollisuutta ja tutkimusperustaisuutta vai työelämäorientaatiota. Tampereen yliopiston uuden toimintamallin haasteena on limittää nämä kaksi lähestymistapaa tiiviisti toisiinsa.

”Yliopiston sisälläkin on havaittavissa asennetta, jonka mukaan yliopiston pitää tarjota tutkimukseen perustuvaa koulutusta, mutta myös asiakaslähtöistä työelämätarpeisiin perustuvaa koulutusta. Ei näiden asioiden pitäisi sulkea toisiaan pois. Yliopiston kuuluu tarjota työelämätarpeisiin vastaavaa koulutusta, joka perustuu sen omaan tutkimukseen ja opetukseen.” (FP Verkkokyselyn aineisto 2012.)

Uudessa rakenteessa Tampereen yliopistossa edustettuina olevat koulutusalat profiloivat täydennyskoulutustarjontaa. Tutkimusperustaisuus merkitsee, että täydennyskoulutusohjelmissa vahvistetaan osallistujien teoreettista, käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista. Tampereen yliopiston tutkimuksen painopistealueista: Ihmisen ja teknologian vuorovaikutus, julkisrahoitteiset palvelut sekä kulttuurin, tiedon ja yhteiskunnan muutos, nousee sisältöjä myös tutkintoa täydentävään koulutukseen.

Esimerkiksi Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä täydennyskoulutus on määritelty tutkimuspohjaiseksi ammattikäytäntöjen ja -yhteisöjen kehittämiseksi. Tutkimusperustaisuus on ymmärretty laaja-alaisesti. Täydennyskoulutukseen sisällytetään tutkimusta, itse täydennyskoulutusta tutkitaan, ja edelleen tutkimusperustaisuus on pedagoginen lähestymistapa – tapa suhtautua kriittisesti, avata uusia näkökulmia ja kehittää käytäntöjä. (Kasvatustieteiden yksikkö 2011.)

Kuvio 6 yksinkertaistaa reaali maailmaa erottelemalla tutkimusperustaisuuden ja asiakaslähtöisyyden omiksi tarkastelunäkökulmiksi. Akateemisen täydennyskoulutuksen haasteena on kiinnittää uusi tutkimustieto työelämätarpeisiin.



KUVIO 6. Tutkimusperustaisuus ja asiakastarve

Haastattelujen perusteella täydennyskoulutustoiminnan profiili on useissa tieteenalayksiköissä vielä jäsentymätön. Osa tieteenalayksiköistä kuvaa tarjontaa heterogeeniseksi. Tarjonta ei ole kattavaa, jos sitä vertaa yksikössä edustettuina oleviin tieteenaloihin. Tieteenalojen välillä on tarve vaihtaa tietoa, jotta yksiköt voivat luoda uudenlaisia tieteenalarajat ylittäviä kokonaisuuksia.

Sisällön tuotannon puolella tarvitaan yhteistyötä, keskinäisen asiantuntijuuden vaihtoa yksiköiden sisällä ja yksiköiden välillä. Yksi haastateltava muistuttaa, että soveltavassa tutkimuksessa pitäisi olla ”koko ajan takaraivossa”, mitä siitä voi nostaa täydennyskoulutukseen.

”Tehdään perkausta koulutusten suhteen, suhtautuminen uuteen laittaa miettimään... on peilattava perustehtävään.” (Yksikköhaastattelut 2012.)

”Vielä ei ole tarkkaan määritelty painopistealueita, tämä keskustelu on edessä. Helposti painopistealueet jää abstraktille tasolle.” (Yksikköhaastattelut 2012.)

”Meillä on painopiste pitkissä julkisrahoitteisissa hankkeissa, sisällöllisesti sopivat kaikki (yksikköön), mutta onko se kattavaa, tässä juuri tarvitaan sitä oppiaineiden lisääntyvää tietämystä.” (Yksikköhaastattelut 2012.)

”Ei vastata joka huutoon vaan niihin, jotka olemme painopistealueiksemme määritelleet.” (FP Verkkokyselyn aineisto 2012.)

Haastattelujen anti voidaan tiivistää koulutuksen laadun näkökulmasta seuraavasti: Akateeminen leima ja laatu ovat sisällön luomisen perusta. Koulutuksen laatu toimii markkinointikanavana. Laadun takeena ovat hyvä suunnittelu, kohderyhmäanalyysi, selkeä tuote, vahvat kouluttajat, osaamisperustainen koulutuksen kuvaus ja pedagoginen osaaminen.

Kilpailukykyisempi täydentävän koulutuksen tarjoaja

Yliopiston kilpailukyvyyn parantaminen rakentuu tiedon ja osaamisen hallintaan, tutkimusperustaisuuteen, monitieteisyyteen, profiloitumiseen sekä pitkäjänteisyyteen. Näihin yhdistyvät verkostoituminen, soveltamiskyky ja reagointinopeus.

Yliopiston uudessa rahoitusmallissa täydentävän rahoituksen tarve kasvaa, mikä herättää yksiköiden kiinnostuksen täydentävään koulutukseen. Haastateltavat kokivat uudistuksen tavoitteeksi, että yliopisto on viiden vuoden kuluttua nykyistä kilpailukykyisempi koulutustoimija. Tällöin tieteenalayksiköt luovat tutkimuksen, opetuksen ja

täydentävän koulutuksen kokonaisuudesta sisällöllisesti uudenlaista asiakaslähtöistä tarjontaa.

Kilpailukyky (*able to compete*) edellyttää yliopistolta kykyä kilpailla tuotteen hinnalla ja laadulla vastaavien tuotteiden kanssa. Tämä edellyttää asiakkaiden tarpeiden ymmärrystä, markkinatuntemusta ja hinnoittelukykyä. Haastatteluissa nousi esiin toive, että yliopiston asenneilmapiiri tukee palvelutoimintaa. Väärät mielikuvat voivat hidastaa maksullisen palvelutoiminnan ymmärtämistä. Markkinoilla toimiminen haastaa yliopiston reagoimaan nopeasti.

Hölttä ja Aarrevaara (2006: 71) asettavat yliopiston kilpailukyvyn parantamiselle kaksi haastetta:

- kyky toimia koulutuksen ja tutkimuksen kotimaisilla ja globaaleilla markkinoilla ja hankkia sitä kautta lisää voimavaroja kilpailemalla toiminnan sisällöllä ja laadulla,
- markkinoitava toiminta korostaa kuitenkin akateemisen työn ainutlaatuisuutta ja perustuu aina tutkimukseen.

Jos tätä lähestymistapaa vertaa Tampereen yliopiston aiempaan täydennyskoulutusmalliin, on selvää, että aiemmassa mallissa rajapinta akateemiseen työhön jäi liian etäiseksi. Täydennyskoulutus oli muutamien innokkaiden ja asialle vihkiytyneiden tutkijoiden ja opettajien kunnia-asia. Sen sijaan, että malli olisi rakennettu yliopiston oman akateemisen asiantuntijuuden varaan.

Tampereen yliopistossa tämä keskustelu on alussa. Yhtäältä ovat henkilöt, jotka pelkäävät aktiivisen täydentävän rahoituksen hankkimisen rapauttavan peruskoulutuksen laatua. Toisaalta ovat ne, jotka näkevät asian päinvastoin; aktiivinen vuoropuhelu tiedon soveltajien ja käyttäjien kanssa rikastaa tutkintotavoitteisen koulutuksen sisältöjä. Tähän väliin jäävät niukkojen resurssien realistit. He argumentoivat, ettei yliopistojen perusrahoitus riitä kattamaan muuta kuin osan toiminnan kuluista. Loput rahoituksesta on kerättävä muualta, jos laatua aiotaan pitää yllä.

Täydennyskoulutus uudistus peilaa väistämättä yliopiston roolin isoa muutosta. Tähän muutokseen on liitetty yliopistojen toiminnan tehostaminen, yritysysteistyön lisääminen ja kansainvälistyminen. Yrittäjämäisesti toimiva yliopisto on aiempaa vähemmän sidottu valtion resurssiohjaukseen. Voidaan puhua akateemisesta yrittäjyydestä. (Antti-roiko & Leponiemi 2011: 27–28.)

Vuodenvaihteessa 2012 Tampereen yliopiston rehtori asetti työryhmän pohtimaan maksullisen koulutuksen linjauksia (Tampereen yliopisto 2012b). Työryhmän mukaan

yliopiston on tunnettava oma asiantuntijuus ja luotava tältä pohjalta uudenlaisia koulutustuotteita. Sen lisäksi yliopiston on kyettävä tunnistamaan kysyntä, maksavan asiakkaan tarpeet ja kyettävä räätälöimään yliopiston asiantuntijuus näihin tarpeisiin.

Yksilö ja maksullisuus

Maksullisuuden pohdinta koskee koko yliopistokoulutusta maksuttomasta tutkintotavoitteisesta koulutuksesta täydentävään koulutukseen. Taustalla on monisyinen pohdinta maksuttoman tutkintokoulutuksen tasa-arvoisuudesta ja työurien pidentämisestä. Tasa-arvopohdinta sisältää vastakkaiset pohdinnat muun muassa sen suhteen, johtaako maksuton tutkintotavoitteinen koulutus tasaisempaan tulonjakoon. (Viren 2011.)

Vallitseva keskusteluilmapiiri tekee vaikeaksi puhua koulutuksen näkemisestä kannattavana henkilökohtaisena investointina. Meiltä puuttuu koulutustarjonta, joka on henkilökohtaisiin tarpeisiin suunnattu ja siten myös henkilökohtainen taloudellinen investointi.

Eivätkö korkeakoulutetut työelämässä opiskelevat ole juuri niitä, joilla on varaa maksaa koulutuksestaan? Osa suomalaisista korkeakoulutetuista ml. yliopistotutkinnon suorittaneista työskentelee huonosti palkatuilla aloilla. Tällöin suurituloisten velvollisuus maksaa itse koulutuksensa, ei riitä argumentaation pohjaksi.

Korkeakoulutuksen maksullisuus on liitetty uusliberalismiin (ks. Viren 2011: 56). Tähän liittyy yksityisen intressin korostaminen kollektiivisuuden sijaan. Samalla on haluttu asettaa vastakkain pohjoismainen hyvinvointiyhteiskunta ja amerikkalainen individualismi. Jo työelämään siirtyneiden maksuttoman korkeakoulutuksen suorittaneiden asiantuntijoiden täydennyskoulutus on eri asia kuin perustutkintoaan suorittavien nuorten aikuisten koulutus.

Julkisten hyödykkeiden jakaminen puhtaisiin kollektiivihyödykkeisiin, näennäiskollektiivisiin hyödykkeisiin ja julkiseen intressiin sidottuihin yksityisiin hyödykkeisiin avaa koulutuksen maksullisuuden problematiikkaa. Puhtaalle kollektiivihyödykkeelle on ominaista jakamattomuus, joka merkitsee osittamatonta hyötyä ryhmän jäsenille ja koko yhteiskunnalle. Koulutus kuuluu välimaastoon, sillä sen tuottama lisäarvo on jaettavissa. Toisaalta koulutuksen näennäiskollektiivinen luonne on seurausta siitä, että koko yhteiskunta hyötyy hyvin koulutetusta väestöstä. (Buchanan 1967, 1970.)

Ehkä koulutuksen muotoja olisi aiempaa enemmän ravisteltava, ja nähtävä se, kuka tai mikä taho on hyödynsaajana. Maksuton tutkintotavoitteinen koulutus nähdään tasa-arvon mittarina, mutta miten suhtautua maksullisiin valmennuskursseihin, jotka

asettavat hakijat eriarvoiseen asemaan. Maksuton tutkintotavoitteinen koulutus on suomalaisen koulutusjärjestelmän peruspilari, mutta miten suhtautua niihin, jotka käyttävät mahdollisuuden useaan kertaan.

Tutkintoa täydentävässä koulutuksessa, hyöty on jaettavissa. Ensisijaisesti yksilö itse saa lisäarvoa tiedon ja osaamisen karttumisesta, parantuneesta työmarkkina-arvosta ja uudenlaisista uramahdollisuuksista. Toisaalta osaaminen vahvistaa työn tekemistä ja -hallintaa sekä edistää kehittämisotetta, jolloin työnantaja hyötyy aiempaa osaavammasta työntekijästä.

Koulutuksen näkeminen investointina asettaa kuitenkin haasteita koulutuksen vaikuttavuudelle. Asiakas ei pohdi pelkästään sitä, vastaako koulutus hänen osaamistarpeisiinsa, vaan myös sitä, miten onnistuneen taloudellisen sijoituksen hän tekee pitkällä aikavälillä.

Maksullisuuteen liittyy kysyntälähtöisyys. Yksilön ja asiakkaan tarpeet vaikuttavat koulutussisältöihin ja tarjontaan. Eikä toisinpäin. Nykyjärjestelmässä avointa koulutustarjontaa yksilöasiakkaalle on vähän. Yliopisto panostaa kumppanuuksiin ja sopimus-koulutukseen, sillä niiden toteutukseen liittyvä taloudellinen riski on pienempi kuin yksilöasiakkaalle suunnatussa koulutuksessa. Haastateltavat kiinnittävät huomiota asiakkuuksiin.

”Miten voidaan tavoittaa tasapaino siinä, että emme liikaa luota asiakkaan tietävän mitä hän haluaa, mutta emme myöskään luota siihen, että luulemme tietävämmme mitä hän haluaa.” (FP Verkkokyselyn aineisto 2012.)

”Asiakkuudet ja kumppanuudet kiinnittyvät siihen, millä aloilla ollaan valtakunnallisesti vahvoja.” (Yksikköhaastattelut 2012.)

”Nyt asiakkuudet ovat satunnaisia..., piilossa olevia potentiaalisia asiakkaita on varmasti.” (Yksikköhaastattelut 2012.)

3.4 Avoimen yliopisto-opetuksen integrointi

Avoimen yliopisto-opetuksen uudelleen organisoituminen on osa edellä kuvattua uudistusta. Avoimen yliopisto-opetuksen⁴ erityispiirteet ovat kuitenkin oman tarkastelun kohteena tässä alaluvussa.

Taustalla on täydennyskoulutuskeskuksen lakkauttaminen, mikä loi tarpeen asemoida avoin yliopisto-opetus uudelleen (Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus 2010). Uudistusta vauhditti yliopiston oikeudellisen aseman muutos ja uusi rahoitusmal-

4 Tampereen yliopisto hyödyntää Avoin yliopisto -käsitettä markkinointiterminä.

li, joka poisti ”korvamerkinnän” toiminnan rahoituksesta. Uudessa mallissa avoimen yliopisto-opetuksen rahoitus toteutuu suoritettujen opintopisteiden perusteella ns. laskennallisten opiskelijapaikkojen sijaan. Uudessa mallissa avoimen yliopisto-opetuksen tavoitteet määritellään osana yliopiston koulutustavoitteita.

Avoimen yliopisto-opetuksen uudistus on tapahtunut kahdessa vaiheessa:

- Ensimmäisessä vaiheessa avoin yliopisto-opetus integroitui hallinnollisesti osaksi opintopalveluja.
- Toisessa vaiheessa avoin yliopisto-opetus integroitui tieteenalayksiköiden kokonaisopetukseen.

Avoimen yliopisto-opetuksen ohjaus-, suunnittelu- ja opiskelijapalvelutehtävissä työskentelevä henkilöstö sijoittui uudistuksessa yliopiston opintopalveluihin. Osa henkilöstöstä siirtyi tieteenalayksiköiden lähipalveluihin. Henkilöstön tehtävänä on koordinoita ja organisoida avointa yliopisto-opetusta sekä huolehtia opiskelijapalveluista ja opinto-ohjauksesta.

Siirtymäkautena elokuusta 2010 heinäkuuhun 2011 opintopalveluissa jatkettiin olemassa olevia käytäntöjä. Sen jälkeen alettiin etsiä synergiaetuja avoimen opiskelijoiden ja tutkinto-opiskelijoiden opintopalveluissa. Tältä pohjalta oli mahdollistaa kehittää opiskelijapalveluja niin, että opiskelija saa tiedotusta ja neuvontaa ”yhdeältä luukulta”.

Uudistuksen toisessa vaiheessa avoin yliopisto-opetus tuli osaksi tieteenalayksiköiden kokonaisopetusta. Vastuu avoimen opetuksen järjestämisestä ja kustannuksista siirtyi tieteenalayksiköille, ja yksiköille osoitettiin tähän tarkoitukseen rahoitusta. Samalla kun avointa yliopisto-opetusta tarkastellaan osana tieteenalayksiköiden kokonaisopetusta, sitä tulisi tarkastella osana yksikön koko opetuksen resursointia ja toteuttamista.

Opetuksen kokonaistarjonnan kannalta tämä tekee mahdolliseksi lisätä vähitellen tarjontaa sekä avoimen yliopiston opiskelijoille että tutkinto-opiskelijoille. Riskinä on, että kävisi päinvastoin, eli tieteenalayksiköt vähentäisivät avoimen yliopisto-opetuksen perinteistä opetustarjontaa.

Tieteenalayksiköissä suhtautuminen avoimen yliopisto-opetuksen kautta avautuvaan tutkintotavoitteeseen opiskeluun ja ns. väylään vaihtelee. Osa yksiköistä on rakentanut tietoisesti opintokokonaisuuksia, joissa henkilö voi kypsyyskoetta lukuun ottamatta suorittaa kandidopinnot avoimessa ja pyrkiä erillisvalinnan kautta tutkinto-opiskelijaksi.

”Sosiaalityöntekijöiden vajetta on paikattu avoimella yliopisto-opetuksella. Eli kandidpolkuja on rakennettu tästä lähtökohdasta.” (Yksikköhaastattelut 2012.)

Uusi malli tekee mahdolliseksi integroida tutkintotavoitteista koulutusta ja tutkintoa täydentävää koulutusta niin, että avoimen yliopiston opiskelijat ja tutkinto-opiskelijat osallistuvat samoille luennoille. Joustavuus toteutuu myös toiseen suuntaan. Tutkinto-opiskelijat voivat osallistua maksutta avoimeen yliopisto-opetukseen. Taulukko 4 tiivistää avointa yliopisto-opetusta koskevat keskeiset muutokset.

Koulutuksen kokonaisuuden näkökulmasta on tärkeää, miten avoimen yliopisto-opetuksen suunnittelu nivoutuu tutkinto-ohjelmien sisäiseen opetustarjonnan suunnittelu-prosessiin. Haasteena on vahvistaa avoimen yliopisto-opetuksen roolia opetussuunnittelmatyössä.

”Ei olla suunniteltu yhdessä, mutta nyt on otettu (avoimen yliopisto-opetuksen suunnittelija) enemmän prosessiin mukaan.” (Yksikköhaastattelut 2012.)

TAULUKKO 4. Avoin yliopisto-opetus: uudistuksen keskeiset osatekijät

Implementaatio: keskeiset muutokset	<ul style="list-style-type: none"> • Avointa yliopisto-opetus on osa tieteenalayksiköiden kokonaisopetusta. • Opetusta järjestetään aiempaa joustavammin, ilta- ja viikonloppuopetuksen lisäksi myös päivisin.
Uudistuksen mahdollisuuksia	<ul style="list-style-type: none"> • Avoimen yliopisto-opetuksen tarjonta laajenee uusille tieteenaloille. • Uudistus näkyy tutkinto-opiskelijalle joustavuutena: he voivat osallistua maksutta avoimeen yliopisto-opetukseen. • Yhden luokun periaate parantaa opiskelijapalvelua.
Uudistuksen riskejä	<ul style="list-style-type: none"> • Uuteen malliin siirtyminen merkitsee siirtymävaiheessa lisäkustannuksia. • Tulokset suoritettuina opintopisteinä konkretisoituvat vasta viiveellä ja vähentävät tieteenalayksiköiden kiinnostusta avoimen yliopisto-opetuksen tarjonnan kehittämiseen.

3.5 Yhteenvedo rakenteellisesta uudistuksesta

Pääpiirteissään täydennyskoulutuksen integrointi tieteenalayksiköihin on toteutunut suunnitelmien⁵ mukaan. Tuki- ja koordinaatiopalvelut on perustettu tieteenalayksiköjen tueksi ja yksikköjen välistä yhteistyötä on tuettu toimijaverkostolla. Kehittyvässä

⁵ Ehdotus Tampereen yliopiston täydennyskoulutuksen uudeksi toimintamalliksi (Tampereen yliopisto 2010b).

vaiheessa on tarjonnan profiloituminen painopistealueille. Täydennyskoulutuksen integrointi tutkimukseen ja opetukseen on sisällöllisesti alkuvaiheessa.

Avoimen yliopisto-opetuksen asemointi⁶ tieteenalayksiköihin on tapahtunut asteittain. Merkittävimmät edistysaskeleet on saavutettu opetuksen järjestelyihin liittyvässä joustavuudessa ja opiskelijapalveluissa.

Uudistuksen toimeenpanon tuotokset voidaan tiivistää viiteen alakohtaan:

- rakenteelliseen toimintamalliin, jossa täydennyskoulutus ja avoin yliopisto-opetus integroituvat osaksi tieteenalayksiköiden toimintaa,
- johtamiseen ja toiminnan ohjaukseen, jossa aikuiskoulutus uudistuksen toimeenpano on osa koulutus uudistuksen toimeenpanoa,
- tapaan toimia, jossa korostuu riittävän yhtenäinen toimintatapa ja yhteiset käytännöt,
- yhteistyöverkoston aktivointiin sekä
- opiskelijapalveluihin yhdeltä luukulta. (Taulukko 5.)

6 Avoimen yliopiston uudistuva asemointi Tampereen yliopistossa (Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus 2010).

TAULUKKO 5. Uudistuksen kuvaus (2010, 2011, 2012)

	2010	2011	2012
Rakenteellinen toimintamalli	Täydennyskoulutuskeskus: täydennyskoulutus ja avoin yliopisto Tutkimusyksiköt Ainelaitokset	Täydennyskoulutus integroituu osaksi tieteenalayksiköiden toimintaa. Täydennyskoulutusprojektit ja -henkilöstö sijoittuvat tieteenalayksiköihin. Avoin yliopisto-opetus sijoittuu hallinnollisesti opintopalveluihin.	Avoin yliopisto-opetus integroituu osaksi tieteenalayksiköiden toimintaa.
Johtaminen ja toiminnan ohjaus:	Linjaorganisaation päättöksenteko	Organisoituminen prosessiorganisaationa Kokonaisjohtaminen: aikuiskoulutuksen rakenneuudistuksen yhteensovittaminen koulutusuudistukseen	Työryhmä laatii maksullisen koulutuksen linjaukset.
Prosessit: tapa toimia	Tiedekuntaکوhtaіset käytännöt	Riittävän yhtenäinen toimintaprosessi	Tieteenalayksiköt suunnittelevat koulutuksen kokonaisuutena.
Yhteistyöverkosto yliopiston sisällä	Viralliset toimielimet ja tapauskohtaisesti rakentuva yhteistyöverkosto	Täydennyskoulutusverkoston aktivointi	Verkosto- ja yksikkötaapaamiset
Tukipalvelut:	Yksikkökohtaіset tukipalvelut	Yliopiston yhteiset tukipalvelut: yliopistopalvelut	Opiskelijapalvelut yhdeltä luukulta

4 Tutkintoa täydentävä asiantuntija-osaamisen kehittäminen

Niina Hietaniemi-Virtanen

4.1 Tutkinnon osa käsitteenä

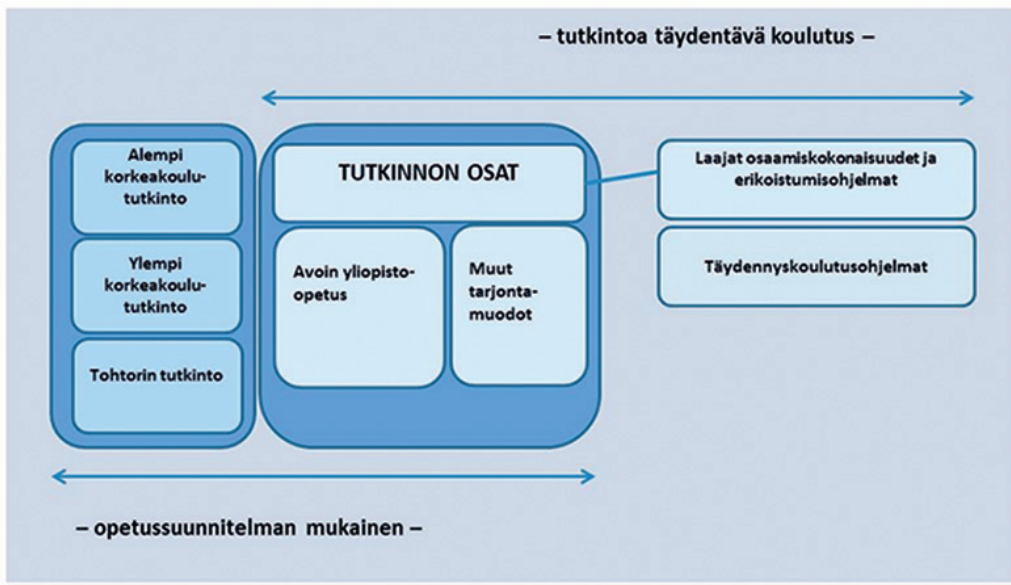
Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman (Kesu) mukaan korkeakoulut huolehtivat, että tutkinnon osien ja kurssien suoritushallittavuutta on riittävästi tarjolla joko integroituna tutkintokoulutukseen tai järjestettynä erillisissä ryhmissä. Koulutus voidaan toteuttaa omaehtoisesti suoritettuna avoimena korkeakouluopetuksena, erillisinä opintoina tai maksullisena täydennyskoulutuksena esimerkiksi työnantajan tilauksesta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011.)

Tutkinnon osien rooli ja merkitys niin koulutusjärjestelmätasolla kuin yliopistoissa-kin on vasta muotoutumassa. Tutkinnon osalla tarkoitetaan tutkinto-ohjelmaan kuuluvaa opintojaksoa tai opintojaksojen muodostamaa kokonaisuutta. Tutkinnon osia suorittamalla henkilö voi osallistua yliopiston tarjoamaan opetukseen hakeutumatta tutkinto-opiskelijaksi.

Kesun muotoilu ottaa kantaa tutkinnon osien tarjontamuotoihin (avoin yliopisto-opetus, erilliset opinnot ja täydennyskoulutus), järjestämistapaan (integrointi ja räätälöinti) sekä määrään. Viimeksi mainitussa riittävyyden arviointi jää yliopistolle. Tekstissä ei ole esimerkiksi mainintaa alakohtaisesti kattavasta tarjonnasta. Riittävä tarjonta viittaa kysyntään. Jos kysyntää on, niin yliopistojen tulisi huolehtia myös tarjonnasta, sekä yksilöille että organisaatioille.

Kesu avaa yliopistojen opetussuunnitelmien mukaisen opetustarjonnan aiempaa monipuolisempaan suuntaan. Avoin yliopisto-opetus ja erilliset opinnot ovat perinteistä tarjontaa, jonka rinnalle luodaan uutta tutkintosisällöistä lähtevää ja työelämäorienteista täydennyskoulutusta.

Kuvio 7 hahmottaa tutkintoa täydentävän koulutuksen kokonaisuutta, joka sisältää tutkinnon osat, laajat osaamiskokonaisuudet ja erikoistumisohjelmat sekä täydennyskoulutusohjelmat. Käsithierarkkisesti tutkinnon osat on yläkäsite, joka kattaa avoimen yliopisto-opetuksen ja muut myöhemmin määriteltävät tarjontamuodot.



KUVIO 7. Tutkintoa täydentävä koulutus

Tässä luvussa tarkastelun kohteena on se, miten yliopiston perustutkinnon jälkeen henkilö voi täydentää teoreettista ja menetelmällistä osaamistaan sekä työelämätarpeisiin linkittyvää asiantuntijuuttaan suorittamalla akateemisia tutkinnon osia. Laajat osaamiskokonaisuudet ja erikoistumisohjelmat voivat myös sisältää tutkinnon osia¹.

Tutkinnon osien lähikäsitteitä ovat avoin yliopisto-opetus, erilliset opinnot ja työelämäkoulutus. Koulutukseen osallistuja on avoin yliopisto-opiskelija, alumnioiskelija/ muu erillisopiskelija tai täydennyskoulututtaja. Näiden lähikäsitteiden suhde tutkinnon osiin täsmentyy tarkastelun edetessä.

Terminologisesti tutkinnon osa viittaa rakenteeseen. Modulaarisuus tulee esiin myös englanninkielisestä käsitteestä *Modules of the Degree*. Modulaarisella rakenteella saavutettava joustavuus on uusien kohderyhmien näkökulmasta avainasemassa.

Raportin toisen luvun käsitelmäärittelyssä tutkintoa täydentävän asiantuntijaosaamisen kehittämisestä käytettiin englanninkielistä käsitettä: *Professional Development and Expertise*. Terminologia on tuttu PD-koulutuksista², joita yliopistot toteuttivat aktiivisesti 1980–1990-luvuilla. PD-koulutusten tapaan tutkinnon osat asettuvat tärkeään teorian ja käytännön, yliopiston ja työelämäyhteyden rajapintaan.

1 Laajat osaamiskokonaisuudet ja erikoistumisohjelmat ovat tarkastelussa opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa ERKO-projektissa.

2 *Professional Development*.

Tutkinnon osa kuulostaa tutulta. Koulutustoimijoille syntyy ensikuulemalta mielikuva opetussuunnitelman mukaisesta opetuksesta. Uudessa merkityksessä tutkinnon osan sisältö laajenee täydennyskoulutuksen suuntaan. Tässä vaiheessa tutkinnon osa on järjestelmätason käsite. Jää pohdittavaksi, voiko termiä hyödyntää koulutuksen markkinoinnissa. Ongelmallista on, jos osallistuja tulkitsee käsitettä tutkinto-orientaisesti.

Koulutuksen kokonaisuus

Uudessa mallissa Tampereen yliopisto tarkastelee tutkintotavoitteista koulutusta ja tutkintoa täydentävää koulutusta yhtenä kokonaisuutena.

- Yliopisto nivoo tutkintotavoitteisen koulutuksen, avoimen yliopisto-opetuksen ja täydennyskoulutuksen yhteen.
- Tutkintoa täydentävän koulutuksen ideointi, suunnittelu ja toteutus limittyvät tutkinto-ohjelmiin.
- Yliopisto pyrkii saavuttamaan synergiaetuja koulutuksen järjestämisessä.
- Integraatio toteutuu koulutuksen eri tasoilla: tarjontamuotojen välillä, opetuksessa ja opetusryhmissä.

Koulutuksen kokonaisuuden näkökulmasta yhteiskunnallinen vuorovaikutus ja siihen liittyvä palvelutehtävä ei ole vain erillinen tehtävä, vaan kiinteä osa yliopiston perustointoja, tutkimusta ja opetusta. Palvelutehtävä voi jäädä irralliseksi, jos tutkintoa täydentävää koulutusta ei kehitetä samanaikaisesti yliopiston opetuksen kanssa.

Nykyisessä toimintaympäristössä ja rahoitusmallissa yliopistolla ei ole intressiä panostaa voimavaroja ylimääräiseen tehtävään. Tutkintoa täydentävän koulutuksen on oltava ytimessä, myös sisällöllisesti, muuten omia asiantuntijoita ei pystytä sitouttamaan tekemiseen. Synergia on välttämätöntä tehokkuuden aikaan saamiseksi. Verkkokyselyn vastaaja tuki koulutuksen kokonaisuuden näkökulmaa seuraavalla kommentilla:

”Täydennyskoulutuksen järjestäminen ja sen suunnittelu ei voi olla enää oma erityinen toimintansa irrallaan tutkintotavoitteisen koulutuksen tarjonnasta ja resursseista.” (FP Verkkokyselyn aineisto 2012.)

Kun työelämäorientaatio nousee aiempaa vahvemmin, osa huolestuu, että yliopistollinen koulutus etäännyy tieteellisestä orientaatiosta. Logiikan voi kääntää toisin päin. Kun tutkintoa täydentävä koulutus on tiiviisti kiinni perustehtävissä, kaiken yliopistokoulutuksen lähtökohtana on tieteellinen orientaatio.

4.2 Erilaisia opiskelijoita ja osaamistarpeita

Yliopisto-opiskelijoilla on erilaisia tavoitteita heidän hakeutuessaan tutkintotavoitteiseen koulutukseen. Osa on päässyt ensisijaiseen opiskelupaikkaan. Osa opiskelee toissijaisessa paikassa parantaakseen mahdollisuuksia päästä haluamaansa opiskelupaikkaan. Toista tutkintoa suorittavilla voi olla tavoitteena koulutustason kohottaminen, mutta joukossa on myös niitä, jotka opiskelevat täydennyskoulutustarpeesta tai -halusta. (Ahrio 2012: 288.) Haltia (2012: 212–213) toteaa, että aikuisopiskelijan paikka suhteessa tutkintotavoitteiseen koulutukseen on koko ajan neuvoteltavana. Nykysuunnan osalta hän viittaa Kesuun, jossa aikuisen paikaksi on määritelty erilaiset täydennyskoulutuksen muodot ja muu kuin tutkintotavoitteinen koulutus.

Nykykeskustelussa aikuisopiskelijat kantavat painolastia viivästyneistä opinnoista ja opiskelupaikkojen viemisestä nuoremmilta. Tässä keskustelussa sekoittuvat aikuisopiskelijan paikka tutkintotavoitteisessa koulutuksessa ja tutkintoa täydentävässä koulutuksessa. Aikuiskoulutuksen järjestämiseen liittyvät haasteet voivat peittää ne vahvuudet, joita aikuisopiskelijat tuovat opiskeluun kokemuksellaan ja näkemyksillään (Bourgeois, Duke, Guyot & Merrill 1999: 3).

Kasworm (1993: 416–421) on vertaillut eri maiden yliopistollista aikuiskoulutusta. Hänen määrittelyssään koulutusjärjestelmä voi integroida aikuisopiskelijoita yliopistossa tarjottavaan opetukseen tai heidät kategorisoidaan omaksi ryhmäksi, jolle tarjotaan erillistä aikuiskoulutusta. Integrointi voi merkitä toteutustapaa, jossa aikuisopiskelijoiden läsnäolo tuo omat erityispiirteensä toteutukseen tai vaihtoehtoisesti aikuisopiskelijoilla on pääsy yliopiston varsinaiseen opetukseen.

Tampereen yliopistossa erilliselle, omaksi ryhmäksi kategorisoidulle aikuiskoulutukselle haetaan tietoisesti uutta suuntaa. Tällöin uutena mahdollisuutena on, että yliopisto integroi aikuisopiskelijoita tutkintotavoitteiseen koulutukseen. Tällöin aikuisopiskelijan erityistarpeet on otettava huomioon integroinnin toteutuksessa.

Moninainen opiskelijajoukko

Koulutuksen kokonaisuus merkitsee laaja-alaisuutta opinnoissa, mutta myös suhteessa opiskelijoihin. Yhtenäistä opiskelijajoukkoa ei enää ole, vaan opiskelijat eroavat toisistaan mm. ikänsä ja taustansa puolesta (Uusitalo & Korhonen 2012: 114). Eri opiskelijaryhmien tarkastelu avaa sitä, miten moniaineksinen opiskelijoiden kirjo jo nykyisellään on. Tau-

lukko 6 kokoaa opiskelijat, joilla on tutkinnon suorittamisoikeus tai ajallisesti ja sisällöllisesti rajattu opinto-oikeus, ilman tutkinnon suorittamisoikeutta.

TAULUKKO 6. Opiskelijastatukset

Opinto-oikeuden määrittely	Opiskelija	Tutkinnon osan suorittaja uudessa mallissa
Opiskelija, jolla on tutkinnon suorittamisoikeus	<ul style="list-style-type: none"> • Kandiopiskelija • Maisteriopiskelija • Tohtoriopiskelija 	
Opiskelija, joka suorittaa tutkintoaan toisessa kotimaisessa tiede- tai taidekorkeakoulussa	<ul style="list-style-type: none"> • Vieraileva opiskelija • JOO-opiskelija 	
Opiskelija, joka suorittaa tutkintoaan ulkomailla	<ul style="list-style-type: none"> • Vaihto-opiskelija 	
Ylemmän korkeakoulututkinnon Tampereen yliopistossa suorittanut henkilö, jolla on rajattu opinto-oikeus	<ul style="list-style-type: none"> • Täydennysopiskelija 	<ul style="list-style-type: none"> • Alumniopiskelija (kuuluu erillisopiskelijoihin)
Opiskelija, jolla on rajattu opinto-oikeus, ilman tutkinnon suorittamisoikeutta	<ul style="list-style-type: none"> • Avoin yliopisto-opiskelija • Ylimääräinen opiskelija 	<ul style="list-style-type: none"> • Avoin yliopisto-opiskelija • Erillisopiskelija
Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanut, työkokemusta omaava henkilö, joka suorittaa tutkinnon osaa.		<ul style="list-style-type: none"> • Täydennyskouluttautuja

Nykyään erillisiä opintoja suorittavat ylimääräiset opiskelijat ovat pieni opiskelijaryhmä. Syyslukukaudella 2011 heitä oli Tampereen yliopistossa noin 270 (Tampereen yliopisto 2012a). Ylimääräisillä opiskelijoilla ei ole opinto-oikeutta tutkintoon, mutta he ovat omaehtoisesti hakeneet opinto-oikeutta opintojaksoon tai opintojaksokokonaisuuteen³. Ylimääräiset opiskelijat osallistuvat varsinaiseen opetukseen, esimerkiksi päivisin järjestettävillä luennoille.

Täydennysopiskelijat ovat Tampereen yliopistossa perustutkintonsa suorittaneita henkilöitä. Syyslukukaudella vuonna 2011 heitä oli vajaat sata henkilöä (Tampereen yliopisto 2012a). Täydennysopiskelijat voivat hakea opinto-oikeutta opintojaksoon tai opintojaksokokonaisuuteen valmistumista seuraavan lukuvuoden loppuun asti.

Kriittisesti arvioiden, mitä uutta tutkinnon osat tarjoavat jo olemassa olevaan erillisten opintojen kokonaisuuteen. Nykyäänkin ylimääräinen opiskelija saa ajallisesti ja sisäl-

3 Syventäviin opintoihin voidaan valita vain toisessa tiede- tai taidekorkeakoulussa opiskeleva tai ylemmän tutkinnon suorittanut henkilö.

löllisesti rajatun oikeuden suorittaa yliopiston tutkintoihin kuuluvia opintojaksoja, siis tutkinnon osia.

Opiskelijan näkökulmasta on huomionarvoista, että opiskelija osallistuu ns. varsinaiseen opetukseen, ilman erityiskohtelua. Tällöin opetuksessa ei voida ottaa huomioon aikuisopiskelijan erityistarpeita, joustavuutta opetusjärjestelyissä ja aikuisopiskelijan erityistä ohjauksen tarvetta. Aikuisopiskelijoiden mukaan yliopiston tarjoama ja aikuisopiskelijoiden tarvitsema apu eivät tutkintotavoitteisessa koulutuksessa välttämättä kohtaa (Uusitalo & Korhonen 2012: 133).

Järjestäjän kannalta ylimääräiset opiskelijat sulautuvat joukkoon. Peritty maksu ei kata koulutuksen järjestämisen kustannuksia, joten ylimääräisiä opiskelijoita varten ei voida perustaa omaa opetusryhmää, räätälöidä koulutuksen toteutustapaa tai sisältöä. Terminologia ”ylimääräinen” kuvaa jo sinällään merkitystä koulutustarjonnassa. Yliopisto ei ”markkinoi” aktiivisesti tätä kouluttautumismäylää. Käytännössä ylimääräisiä opiskelijoita on otettu aloille, joilla ei ole tarjottu avointa yliopisto-opetusta.

Se, että alumnit voivat työuransa eri vaiheissa palata yliopistoon päivittämään, syventämään ja laajentamaan aiempia opintoja, edellyttää uudenlaista täydennyskouluttautujille suunnattua tarjontaa ja aktiivista kohderyhmämarkkinointia. Tampereen yliopisto säilyttää silti erilliset opinnot, joita voidaan tarjota hiljattain valmistuneille (alumniopiskelijoille) ja muille erillisopiskelijoille.

Yliopisto voi antaa henkilölle rajatun opinto-oikeuden, ilman tutkinnon suorittamisoikeutta, avoimeen yliopisto-opetukseen tai tutkintokoulutukseen integroituihin erillisiin opintoihin. Erilliset opinnot ovat harkinnanvaraisia ja eroavat avoimesta yliopisto-opetuksesta mm. edeltävien opintojen vaatimuksella. Avoimia ja erillisiä opintoja voi suorittaa myös tutkintotavoitteisesti. Tampereen yliopisto organisoii erillisten opintojen tarjonnan hallinnollisesti avoimen yliopisto-opetuksen kokonaisuuteen.

”Takuuhuolto”

Joillakin aloilla, esimerkiksi sosiaali- ja terveystieteissä, tieteellis-ammattilliselle orientaatiolle on pitkät perinteet. Silti yliopistot eivät yksittäisiä aloja lukuun ottamatta tarjoa systemaattista perustutkinnon jälkeistä koulutusta (ks. Lehtinen ym. 2012: 5). Useilla tieteenaloilla perustutkinnon jälkeinen koulutus on hajanaista ja vahvasti koulutustarjonnan kautta ohjautuvaa. Suuri osa akateemisesti kouluttautuneista on päätenyt kouluttautumaan muualle kuin yliopistoon. Osa tutkinnon suorittaneista on hakeutunut tut-

kijapolulle, vaikka tieteellinen tutkimus ja tohtorin tutkinto eivät ole olleet primäärisinä tavoitteina.

Yliopistotutkinnon ”takuuhuolto” on noussut keskusteluissa aika ajoin esiin. Alakoh-
taisesti kattavan perustutkinnon jälkeisen koulutuksen järjestämiseen ei kuitenkaan ole
ollut rahoituksellisia kimmokkeita, eivätkä yliopistot ole lähteneet tästä näkökulmasta
rohkeasti koulutusmarkkinoille.

Ehkä nykyjärjestelmään vaikuttaa, että Suomessa valmistuvan maisterin oletetaan
olevan työmarkkinoille tullessaan valmiimpi kuin eurooppalaiset opiskelukaverinsa.

Tutkimuksessa on vertailtu suomalaista ja brittiläistä koulutusmallia, ja nostettu esiin
ns. Englannin malli, jolle on tyypillistä työelämään siirtyminen kandiditutkinnon jälkeen.
Brittiopiskelijoista todetaan, etteivät he ole vielä valmiita asiantuntijoita, vaan työpaikko-
jen merkitys asiantuntijuuden kasvattamisessa on keskeistä. (Lindberg 2009.)

Suomessa tutkintokoulutuksen avainasia on, että tutkinto on valmis, eikä vaillinai-
nen. Koulutusjärjestelmä ei ole rakentunut niin, että valmistunutta rohkaistaisiin tut-
kinnon täydentämiseen. Sen sijaan yksilön on itse oivallettava kouluttautumisen tarve.
Usein ulkoinen tekijä, esimerkiksi työnantajan osoittama koulutustarve, herättää kou-
luttautumaan.

*”Tutkintoja tehdään ikään kuin ihmiset valmistuisivat valmiiksi ja kaikki sisällöt pitäisi olla
hallussa. Tästä menneen maailman ajatuksesta voisi vähitellen luopua ja miettiä, mikä opiskel-
laan tutkinnossa, mikä täydennyskoulutuksessa.”* (FP Verkkokyselyn aineisto 2012.)

*”Työurien ja elämänurien kannalta on mielekästä ajatella, että opintoja pitää jaksottaa. Opis-
keluhalut eivät välttämättä vähene iän myötä, vaan useinkin päinvastoin.”* (FP Verkkokyselyn
aineisto.)

*”...Täydennyskoulutus on tohtorikoulutuksen rinnalla se toinen post graduate. Se rakentuu pe-
rustutkintoihin, niihin tukeutuen ja niitä jatkaen.”* (FP Verkkokyselyn aineisto 2012.)

Kesussa todetaan yksiselitteisesti, että maisterin tutkinto säilyy yliopistojen pääasiallise-
na perustutkintona (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011: 30). Tällä hetkellä muuta vaih-
toehtoa ei ole. Kandien koulutusmarkkinoita voidaan pohtia vakavasti vasta sen jälkeen,
kun tutkintoa täydentävän koulutuksen kokonaisuus on rakentunut systemaattisesti.

Osaamisen kohtaanto

Perusopiskelijan tavoitteena on tutkinto, hän perehtyy tieteellisen teoriaan, oppii geneeri-
siä taitoja ja saa valmiudet niin tiedonhankintaan kuin tieteelliseen tutkimukseen. Tynjä-

lä (2008: 124–126) näkee korkeakoulutuksen roolina tuottaa osajia symbolianalyttisiin tehtäviin. Niissä ei suoraan valmisteta tuotteita tai anneta palveluja, vaan tunnistetaan ja ratkaistaan ongelmia käsittelemällä symbolista informaatiota.

Työelämään siirtyessä tutkinnon suorittaneelle kertyy teoreettisen ja käsitteellisen tiedon rinnalle käytännöllistä ja kokemuksellista tietoa, mikä yhdistyy asiantuntijaosaamiseksi. Vankka kokemuksellinen tieto ei vielä riitä asiantuntijaksi kehittyemisessä. Käytännön kokemuksen ohella vaaditaan tietoista pyrkimystä asiantuntijuuden ylläpitämiseen. (Lehtinen ym. 2012: 10.)

Asiantuntijan, joka osallistuu tutkintoa täydentävään koulutukseen, tavoitteena ei ole tutkinto, vaan hän haluaa syventyä uuteen ilmiöön, temaattiseen kokonaisuuteen tai mahdollisesti aivan uuteen asiantuntemuksen alueeseen. Taustalla on usein työelämätarve.

Nopeat toimintaympäristön muutokset, ammatillisen uran siirtymät ja yksilön halu kehittyä asiantuntijana asettavat haasteen tutkintoa täydentävälle koulutustarjonnalle. Ammatillinen työura muodostuu useiden rinnakkaisten prosessien ja jopa sattumanvaraisten tapahtumien kautta. Työsuhteiden epävakaisuus lisää ammatillisen uran muutoksia ja ammatinvaihtoja. On ehdotettu, että oppimisen oikeuksiin lisättäisiin näitä elämänkulun siirtymiä tukevia määrittelyjä. (Jolkkonen 1998: 298; Schullerin ja Watsonin mukaan Antikainen 2011: 60.)

Tutkinnon osien tavoitteena on, että henkilö voi palata yliopistoon päivittämään, syventämään tai laajentamaan osaamistaan. Tällöin päivittäminen merkitsee opintojen ajantasaistamista, syventäminen osaamisen lisäämistä tietyllä alalla ja laajentaminen osaamisen kerryttämistä uusilla aloilla. Tutkinnon osina tarjottavan koulutuksen tulisi olla teoreettista, käsitteellistä ja kytkeytyä työelämätarpeeseen.

Haastateltavat ja verkkokyselyn vastaajat painottavat täydennyskoulutuksen teoria- pohjaisuutta. Yliopistollinen aikuiskoulutusjärjestelmä ei ole välttämättä riittävästi tunnistanut koulutuksen kolmatta aaltoa, jossa asiantuntija käsitteellistää kokemuksellisesti oppimaansa. Tällöin teoreettinen tieto tukee kokemuseräistä reflektointia.

”Yleensä ei ole ongelmaa saada aikuisopiskelijaa peilaamaan omia työelämän kokemuksiaan ns. teoriaan. Teoria täytyy pystyä tuomaan esille siinä muodossa, että opiskelijan omakohtainen reflektointi on mahdollista.” (FP Verkkokyselyn aineisto 2012.)

”Asiakkaat haluavat jotain teoreettisempaa.” (Yksikköhaastattelut 2012.)

”Koulutus ei voi olla vain tiedon antamista, vaan oivallusten mahdollistamista... Jotakin varmaan voidaan kouluttaa tietoa syöttämällä, mutta aika vähän.” (FP Verkkokyselyn aineisto 2012.)

Tutkinnon osat tuovat yliopistokoulutuksen erilaisten kohderyhmien saavutettavaksi. Yliopiston haasteena on tunnistaa nämä kohderyhmät ja ohjata henkilö hänen tilanteensa ja tarpeidensa mukaiselle koulutuspolulle. Yliopiston on otettava huomioon, mistä lähtökohdista henkilö on tulossa koulutukseen, ja minkälaista tietoa ja osaamista hän on hakemassa.

Avoin yliopisto-opetus on suunnattu kaikille koulutustasosta riippumatta. Tämä asettaa reunaehdot tarjonnalle. Opiskelun kynnyks on oltava matalalla. Henkilöltä ei voi edellyttää, että hänellä olisi ennestään opiskelu- tai tiedonhankintavalmiuksia, vaan ne kehittyvät pitkin matkaa. Yliopiston haasteena on kirkastaa avoimen yliopisto-opetuksen perustehtävää ja tasa-arvotavoitteita.

Yliopistotutkinnon suorittaneella on jo koulutukseen tultaessa tietyt opiskeluvalmiudet ja tiedonhankinnan perustaidot, joskin niitä on joltain osin palautettava mieliin. Henkilö tuskin haluaa käyttää aikaa perusasioiden selvittämiseen, vaan hän odottaa, että oppimisprosessi jatkuu siltä asiantuntijuuden tasolta, jonka hän on saavuttanut.

Osaamisperustaisuus on välittäjänä prosesseissa, joissa suomalaisten korkeakoulujen oletetaan tuottavan osaajia työmarkkinoiden ja koko yhteiskunnan tarpeisiin sekä maailmanlaajuiseen osaamistalouteen. Kyse on tietoperustaisesta osaamisesta (knowledge-intensive). (Mäkinen & Annala 2010: 41, 46.) Osaamisperustaisuus soveltuu hyvin tutkintoa täydentävään koulutukseen. Siinä suoritukset eivät ole ensisijaisena kiinnostuksen kohteena, vaan se, että henkilö saa tarvitsemansa osaamisen (ks. Vehviläinen 2011).

4.3 Tutkinnon osien tarjonta

Tarjontamuodot

Tampereen yliopiston tavoitteena on laajentaa koulutustarjontaansa tarjoamalla tutkinnon osia yksilöille ja organisaatioille, omaehtoisesti ja tilauksesta. Kouluttautumisen tarve voi lähteä yksilöstä itsestään tai työntäjän osoittamasta yksilö- tai organisaatiolähtöisestä tarpeesta. Yliopisto tarjoaa tutkinnon osia yksilölle ilman tutkinnon suorittamisoikeutta.

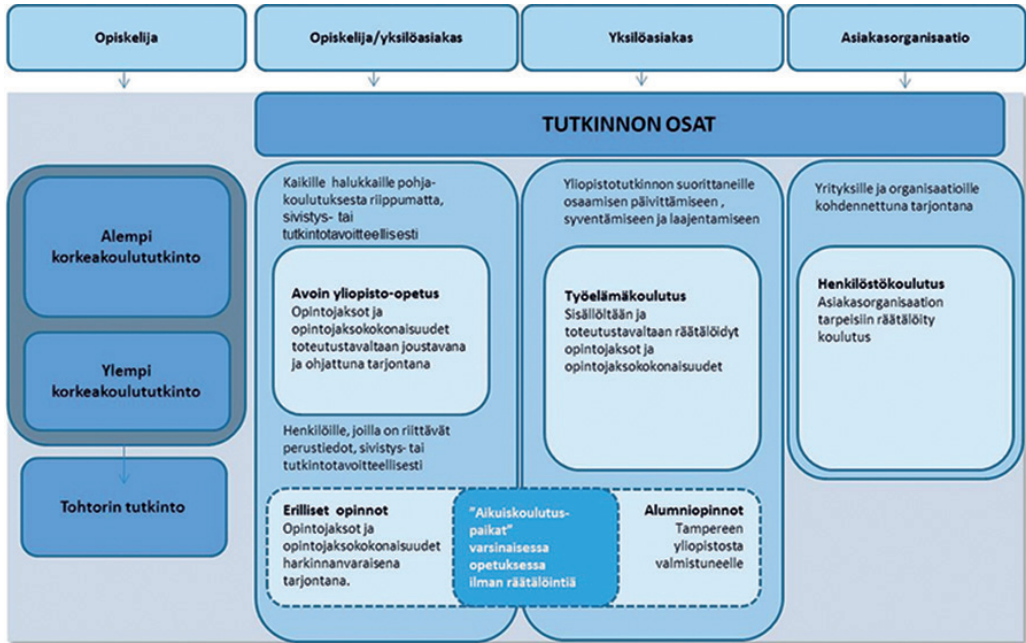
Tutkinnon osien tarjoaminen avoimena yliopisto-opetuksena ja erillisinä opintoina on yliopistoille perinteistä toimintaa. Uutena tarjontamuotona on työelämäkoulutus, joka tarkoittaa tutkinto-ohjelmaan kuuluvien, sisällöltään ja toteutustavaltaan räätälöityjen opintojaksojen ja opintojaksokokonaisuuksien tarjoamista asiantuntijoille. Työelämäkoulutuksen keskeinen kohderyhmä ovat Tampereen yliopiston alumnit tai muussa

yliopistossa tutkinnon suorittaneet henkilöt, jotka palaavat yliopistoon täydentämään osaamistaan.

Alumnit ovat varsin vähälle huomiolle jäänyt kohderyhmä. Jos opiskelijalle on jäänyt hyvä mielikuva opiskelusta Tampereen yliopistossa, hänet on kuitenkin helpompi innostaa osallistumaan oman tieteenalayksikön tarjoamaan tutkintoa täydentävään koulutukseen. Alakohtaisten koulutusmahdollisuuksien esille tuominen ja asiantuntijaverkoston ylläpito ovat aktiivista alumnityötä.

Tampereen yliopisto on laatinut suunnitelman tutkinnon osien tarjoamisesta avoimena yliopisto-opetuksena kaikille halukkaille, erillisinä opintoina riittävät pohjatiedot omaaville, työelämäkoulutuksena yliopistotutkinnon suorittaneille ja henkilöstökoulutuksena asiakasorganisaatioille. Kuvio 8 jäsentää näitä tarjontamuotoja.

- Yliopisto edistää koulutuksellista ja alueellista tasa-arvoa tarjoamalla tutkinnon osia avoimena yliopisto-opetuksena. Tällöin henkilö voi pohjakoulutuksesta riippumatta osallistua koulutukseen. Avoin yliopisto-opiskelija voi opiskella myös tutkintotavoitteisesti.
- Jos henkilöllä on riittävät perustiedot, hän voi hakemuksesta suorittaa erillisiä opintoja. Avoimessa yliopisto-opetuksessa suoritettavat opinnot voivat antaa mahdollisuuden jatkaa erillisissä opinnoissa. Erillisopiskelijat osallistuvat yliopiston varsinaiseen opetukseen ns. aikuiskoulutuspaikoille.
- Yliopisto tarjoaa omasta yliopistosta valmistuneille (alumniopiskelijoille) oikeuden suorittaa tutkinnon osia erillisinä opintoina valmistumista seuraavan lukuvuoden loppuun asti. Tällä tarjonnalla yliopisto rohkaisee opiskelijoita valmistumaan ohjeellisissa suoritusajoissa.
- Työelämäkoulutuksena tarjottavat tutkinnon osat on suunnattu yliopistotutkinnon suorittaneille. Yliopiston perustutkinnon jälkeen henkilö voi täydentää teoreettista ja menetelmällistä osaamista sekä työelämätarpeisiin linkittyvää kokemuksellista asiantuntijuutta suorittamalla räätälöityjä tutkinnon osia. Kohderyhmänä ovat Tampereen yliopistossa tai muussa yliopistossa tutkinnon suorittaneet henkilöt, jotka palaavat yliopistoon päivittämään ja syventämään osaamistaan omalla koulutusalaan tai laajentavat osaamistaan uusille koulutusaloille.
- Yliopisto tarjoaa tutkinnon osia täydennyskoulutuksena yrityksille ja organisaatioille. Yliopisto räätälöi henkilöstökoulutuksen asiakasorganisaation tarpeisiin. Kohderyhmään kuuluvat henkilöt, jotka työtehtävänsä vuoksi vahvistavat tietyn koulutusalan osaamista.



KUVIO 8. Tutkinnon osien tarjonta

Yliopiston haasteena on selkeyttää tarjontakanavia. Ei ole mielekästä, että opiskelijat valitsevat tutkintotavoitteisen koulutuksen täydennyskouluttautumiseen. Vastaavasti yliopisto säätelee tarjonnan kautta, ettei avoimessa yliopisto-opetuksessa tarjota yliopistotutkinnon suorittaneille suunnattua työelämäkoulutusta.

Uudessa mallissa Tampereen yliopisto suunnittelee koulutustarjonnan yhtenä kokonaisuutena. Vasta tutkintotavoitteisen koulutuksen, avoimen yliopisto-opetuksen (erillisten opintojen) ja täydennyskoulutuksen rinnakkainen tarkastelu fokusoi koulutustarjontaa aiempaa tarkoituksenmukaisemmin.

4.4 Tutkinnon osien rakenne ja sisältö

Yliopisto voi tarjota tutkinnon osia aloilla, joilla sillä on koulutusvastuu. Tutkinnon osat rakentuvat joustavasti tutkinto-ohjelmien opintojaksoista ja -kokonaisuuksista. Ne sisältävät suoritusvaatimukset, mutta suoritustavat ovat joustavia. Avoimena yliopisto-opetuksena tarjottavat tutkinnon osat ovat pääosin kandidatasioisia opintoja. Työelämäkoulutuksena tarjottavat tutkinnon osat ovat kandi-, maisteri- tai tohtoritasoisia opintoja.

Tutkinto-ohjelmien laaja-alaisuutta tukee ilmiö- ja ongelmaperustainen opetus. Muuttuvat ja monimutkaistuvat työtehtävät, alan vaihdot, työelämän ilmiöiden monimuotoisuus edellyttävät tieteenalojen integraatiota, jolloin opetusta ja oppimista organisoidaan monitieteiseksi ja tieteiden väliseksi, syvimmillään poikkitieteiseksi. (Tampereen yliopisto 2011.)

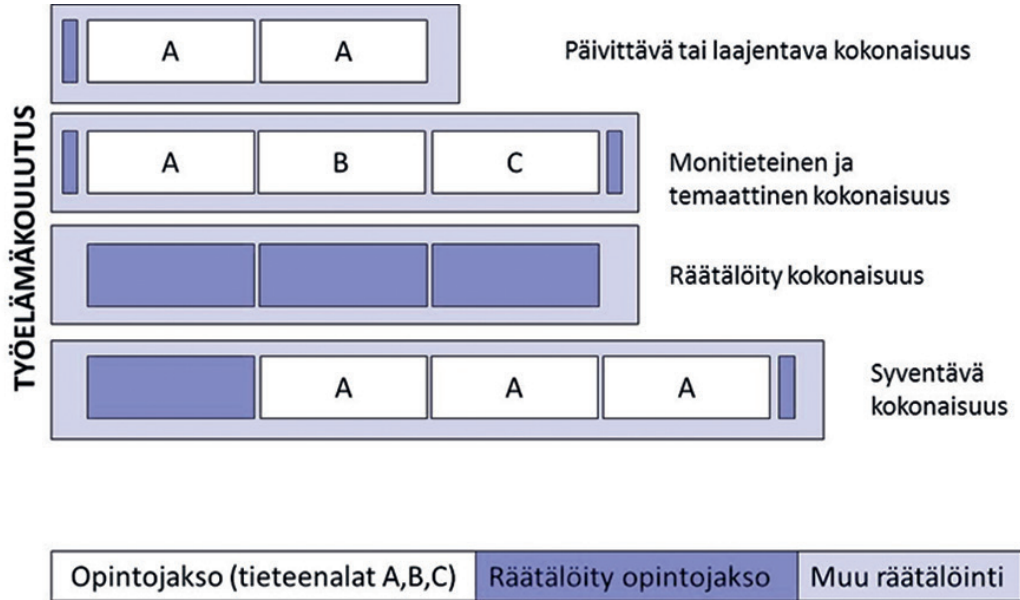
Täydennyskoulutus on perinteisesti ollut ilmiö- ja ongelmaperustaista. Tieteenalojen välinen integraatio luo mahdollisuudet toteuttaa tutkinnon osia, joissa eri näkökulmista lähestytään tiettyä ilmiötä. Työelämäkoulutuksena tarjottavat osat voivat olla sisällöllisesti eriytyneitä, temaattisia, monitieteellisiä tai tietynlaista asiantuntijuutta kehittäviä kokonaisuuksia. Voi olettaa, että työelämäkouluttautujilla on erityisiä tarpeita, joiden käsittelemiseksi he tarvitsevat syvällistä tietoa ja analyysimenetelmiä.

Tutkinnon osien kategorisointi tiettyyn laajuuteen ei saa tukea haastatteluissa. Tutkinnon osan joustavuus toteutuu, kun opintojaksoja voidaan yhdistellä vapaasti ja ilmiön käsittelyn kannalta tarkoituksenmukaisesti. Tutkinnon osia voidaan yhdistää myös muihin ohjelmiin, esimerkiksi pätevoittävään koulutukseen, laajoihin osaamiskokonaisuuksiin ja erikoistumisohjelmiin. Laajimmat tutkinnon osakokonaisuudet ovat 40–60 opintopisteen laajuisia.

”Niiden pitäisi olla modulaarisia, valittavissa ja kunkin aikaisemmalle tieto- ja taitopohjalle rakennettuja. Siis pitkälle räätälöityjä.” (FP Verkkokyselyn aineisto 2012.)

”Käytännössä tarkoittaisi aika isoja kokonaisuuksia.” (Yksikköhaastattelut 2012.)

On tärkeää, että henkilö voi täydentää joustavasti omaa osaamistaan. Eli yksilö suorittaa niitä tutkinnon osia, joita hän kokee tarvitsevansa. Osat merkitsevät modulaarista rakennetta. Niitä pitää yhdessä temaattinen kokonaisuus, ilmiö tms. Kokoava tarkastelu on tärkeä, että kokonaisuudesta syntyy enemmän kuin osiensa summa. Kuvio 10 sisältää esimerkkejä, miten erilaisista osista työelämäkoulutuksena tarjottava tutkinnon osa voi rakentua.



Kuvio 9. Työelämäkoulutuksen moduulit

Kuvion ensimmäinen vaihtoehto kuvaa kokonaisuutta, joka koostuu yhden tieteenalan opintojaksoista. Henkilö voi päivittää tietojaan tutkinto-ohjelmassa, josta hän on aikanaan valmistunut. Vaihtoehtoisesti hän voi laajentaa osaamistaan uusissa tutkinto-ohjelmissä. Koulutuksen alussa on työelämäkouluttautujille räätälöity orientoiva jakso.

Toinen vaihtoehto rakentuu monitieteisesti eri tieteenaloilta. Temaattisessa kokonaisuudessa eri koulutusalat vastaavat yhdestä osa-alueesta osana laajempaa kokonaisuutta. Monitieteellisissä kokonaisuuksissa on erityisen tärkeää huolehtia, etteivät osat jää irrallisiksi, vaan tuottavat henkilölle hänen tarvitsemansa kokonaisosaamisen.

Räätälöity kokonaisuus voi merkitä erillisissä opetusryhmissä tarjottavia räätälöityjä tutkinnon osia. Kaikissa työelämäkoulutuksissa on jonkin verran räätälöintiä. Kuviossa vaaleansininen muu räätälöinti merkitsee koulutussisältöjen ja opetuksen toteutuksen sijaan muunlaista koulutuksen toteutustavan räätälöintiä. Se voi merkitä oheispalveluja.

Kuvion neljäs vaihtoehto kuvaa tieteenalakohtaista syventävää kokonaisuutta. Opintojaksot voivat olla jopa tohtoritason opintoja.

4.5 Tutkinnon osien toteutus

Tutkinnon osa avoimena yliopisto-opetuksena merkitsee joustavaa toteutusta ajan, paikan ja suoritustavan suhteen. Avointa yliopisto-opetusta on perinteisesti järjestetty iltaisin ja viikonloppuisin. Uutta on, että avoimen yliopiston opiskelijat voivat osallistua tiettyille opintojaksoille myös päivisin. Tällöin he opiskelevat tutkinto-opiskelijoiden kanssa samoissa ryhmissä, omissa kiintiöissään. Verkko-opintotarjonta vahvistaa alueellista tasa-arvoa.

Opetusryhmän koon salliessa tieteenalayksikkö voi varata tutkinnon osan suorittajille tietyn määrän ns. aikuiskoulutuspaikkoja. Avoimen yliopisto-opetuksen lisäksi yksikkö voi harkinnanvaraisesti tarjota paikan erillisten opintojen suorittamiseen. Myös räätälöidyssä työelämäkoulutuksessa voidaan hyödyntää tutkintotavoitteiseen koulutukseen integroituja osia.

Uusien opiskelijoiden integrointi opetukseen herättää keskustelua. Laaja-alaiset tutkinto-ohjelmat merkitsevät massaluentoja. Järjestämistapa on tehokas ja siinä saavutetaan resurssien käytön kannalta suuria synergiaetuja. Kriittisesti asiaan suhtautuvat painottavat opiskelijan yksilöllisiä tarpeita ja niiden huomioon ottamista opetustilanteissa. Massaluennon kaltainen yksisuuntainen opetustilanne ei tue oppimista samalla tavalla kuin pienryhmässä tapahtuva ohjattu opetus- ja oppimistilanne. Pienryhmässä oppimisympäristönä on yhteisö, jossa tietoa jaetaan ja rakennetaan. (Törmä, Korhonen & Mäkinen 2012: 171.)

Pienryhmäopetuksen heikkoutena on paikkojen rajallinen määrä. Tällöin muiden kuin tutkinto-opiskelijoiden läsnäolo koulutuksessa on erikseen perusteltava. Tällainen tilanne on esimerkiksi työelämäorienteisessa opintojaksossa, jossa työelämän asiantuntijoiden läsnäolo tuo sisällöllistä lisäarvoa koulutuksen toteutukseen.

Integrointi ja räätälöinti

Räätälöity tutkinnon osa -kokonaisuus on suunniteltu niin, että opiskelijoiden ja työelämän asiantuntijoiden välinen dialogi on keskeinen osa opetusmetodia. Tutkintotavoitteisen koulutuksen ja tutkintoa täydentävän koulutuksen integrointi tuo uusia mahdollisuuksia opetustilanteeseen ja synnyttää uudenlaisia oppimiskokemuksia. Tavoitteena on akateeminen sosiaalisuus, jonka kautta myös työelämän asiantuntijat kokevat aidon yliopistollisuuden.

Integroitu opetus on pedagogisesti haastavaa, sillä osallistujien valmiudet ja odotukset koulutuksen suhteen vaihtelevat. Työelämäkoulutuksena tarjottavat integroidut koulutuskokonaisuudet vaativat tuekseen henkilökohtaisen ohjauksen ja opetukseen orientoivan aloitusjakson.

Räätälöinti tukee työhön nivottua oppimista. Työelämän asiantuntijat eivät välttämättä koe tarkoituksenmukaisiksi ja mielekkäiksi tutkinto-opetuksen käytänteitä. Räätälöinnin avulla järjestäjä suuntaa koulutuksen asiakkaan odotuksia vastaavaksi. Työelämäkoulutuksessa räätälöinti voi merkitä uuden opetusryhmän perustamista. Henkilöstökoulutus sisältää pääsääntöisesti erillisiä asiakasorganisaation tarpeisiin räätälöityjä kokonaisuuksia. Osa opetuksesta voidaan kuitenkin toteuttaa opetukseen integroituna.

Haastateltavat ja verkkokyselyn vastaajat nostivat esiin erilaisia tulokulmia integroituihin opetukseen. Integraation tuottamaa hyötyä voi arvioida opiskelijan, yliopiston perustehtävän ja yhteiskunnallisen vaikuttavuuden näkökulmista. Yliopiston perustehtävän näkökulmasta integraatio tuo lisäarvoa, kun se parantaa tutkinto-opetuksen laatua.

”Jotta integrointi todella onnistuisi, sen etuja pitäisi tarkastella ennen kaikkea perusopetuksen näkökulmasta: Miten työelämä rikastaisi perusopetustamme? Miten sekä perus- että täydennyskoulutuksestamme tulisi laadukkaampaa, kun oppimassa olisivat samanaikaisesti tietyn alan opiskelijat ja samalla alalla pitkään työtä tehneet ammattilaiset? Miten saisimme tutkimuksestamme ja opetuksestamme tällä tavoin yhteiskunnallisesti entistä vaikuttavampaa?” (FP Verkkokyselyn aineisto.)

”Sopivan heterogeeninen (ryhmä), niin se toisi sisällöllistä ulottuvuutta.” (Yksikköhaastattelut 2012.)

Haastateltavat ja verkkokyselyn vastaajat tuovat esiin asiakkaiden erilaiset tarpeet ja vaatimukset aikuiskoulutuksen toteutukselle. Tutkinto-opetus ei sellaisenaan sovi maksulliseksi palvelutoiminnaksi. Räätälöinnissä on aina otettava huomioon aikuisten oppimiseen ja elämäntilanteeseen liittyviä tekijöitä. Aikuiselle vertaisoppiminen on tärkeä osa oppimisprosessia, mikä on otettava huomioon integroiduissa toteutuksissa.

”Ei lähdetä ulkopuolisille tarjoamaan, enne kuin mietitään aikuispedagogiikkaa. Kuinka perinteinen luento-opetus puree?” (Yksikköhaastattelut 2012.)

”Se pitää sitoa siihen omaan työhön, siksi tarvitaan räätälöintiä.” (Yksikköhaastattelut 2012.)

”Aikaisemman kokemuksen tunnistamista ja tunnustamista ja nivomista osaksi meneillään olevaa koulutusta.” (FP Verkkokyselyn aineisto 2012.)

”Laatua punnitaan mm. sillä, että koulutukseen osallistuja kokee saaneensa uusia työkaluja työnsä kehittämiseen: uutta tutkimukseen perustuvaa tietoa, mutta myös kokemusten jaka-

mista ja ratkaisujen etsimistä ja löytämistä muiden osallistujien kanssa.” (FP Verkkokokyselyn aineisto 2012.)

”Jos on maksullista koulutusta, niin vaatimukset ja jousto-odotukset ovat korkealla.” (FP Verkkokokyselyn aineisto 2012.)

Omien asiantuntijoiden käyttö

Tavoitteena on, että Tampereen yliopisto järjestää täydentävän koulutuksen pääosin itse ja omia asiantuntijoita hyödyntämällä. Tällöin uusia opetussuunnitelmia valmisteltaessa ja toimeenpantaessa yksiköt määrittelevät, miten paljon opetusresursseja on käytettävissä täydentävään koulutukseen.

Käytännössä matka siihen, että valtaosa opettajista kirjaa työaikaansa myös tutkintoa täydentävään koulutukseen, on vielä pitkä. Asiasta innostuneita ”pioneereja” on, ja heidän esimerkinsä on tärkeä. Osa opettajista haluaa vahvistaa opetuksen työelämäyhteyttä, mikä on innostanut kokeiluihin tutkintotavoitteisen ja tutkintoa täydentävän koulutuksen yhdistämisessä.

”Opettajia innostettava!” (Yksikköhaastattelut 2012.)

”Perus- ja täydennyskoulutuksen tuominen yhteen onnistuu vain, jos perusopetusta antavat opettajat sekä tieteenalayksiköiden professorit näkevät siinä mieltä ja hyötyä.” (FP Verkkokokyselyn aineisto 2012.)

”On ristiriitaista, jos täällä olevaa asiantuntemusta ei saada käyttöön, vaan joudutaan rekrytoimaan kouluttajat talon ulkopuolelta.” (FP Verkkokokyselyn aineisto 2012.)

Opettajan motivaation kannalta on ratkaisevaa että koulutuksella on yhteys yksikön tekemään tutkimukseen. Myös tutkijat voivat tutkimusteemansa, kiinnostuksensa ja urakehityksensä lähtökohdista osallistua nykyistä laajemmin opetukseen. Tällöin opettavan henkilökunnan ”reservi” laajenee. Täydentävä koulutus on otettava huomioon tehtävämäärittelyissä ja urapolulla.

Verkkokokyselyssä professorit nostivat integroinnin tutkimukseen ja opetukseen viiden tärkeimmän asian joukkoon täydennyskoulutuksen kehittämisessä (FP Verkkokokysely 2012). Opettajat suhtautuivat asiaan nihkeästi. Siksi heidän innostamisensa ja sitouttamisensa integraatioon on tutkinnon osien kannalta avainroolissa. Huoli opettajien lisääntyvistä työmäärästä ilmenee yksikköhaastatteluista.

”Vaatii taas työkuulttuurin muutosta, uudenlaista sitoutumista opettajilta, ryhmät, lähtötaso, kulttuurin muutos...” (Yksikköhaastattelut 2012.)

”Kuulostaa hyvältä ja houkuttelevalta, mutta onko opettajilla motivaatiota, jos mikään ei putoa pois, niin silloin ei innostuta.” (Yksikköhaastattelut 2012.)

Omien asiantuntijoiden käytön lisääminen edellyttää opettajan työnkuvan uudelleen määrittelyä ja uudenlaisen asiantuntijuuden kehittymistä. Osa opettajista ja tutkijoista liikkuu aktiivisesti soveltavan tutkimuksen rajapinnassa. Heille työelämäkoulutuksena tarjottavien tutkinnon osien toteuttaminen on helpompaa omaksua. Tutkinnon osien toteuttaminen edellyttää laaja-alaista tuotekehitystä, jossa tieteenalayksiköiden opetuksen, tutkimuksen ja projektityön asiantuntijat yhdistävät osaamistaan.

”Se voisi olla vaihtelua, avautumista yhteiskuntaan, vaatii asenteen muokkausta.” (Yksikköhaastattelut 2012.)

”Se ei saisi tuoda lisätaakkaa vaan lisäarvoa.” (FP Verkkokyselyn aineisto 2012.)

Toteutuksen osa-alueet

Tutkinnon osien suunnittelu ja toteutus sisältävät erityispiirteitä, jotka on otettava huomioon koulutuksen järjestämisessä. Näitä osatekijöitä tarkastellaan lyhyesti seuraavassa:

Koulutuksen markkinointi

Tutkinnon osien kautta yliopisto tuotteistaa osaamistaan myytäväksi koulutustarjonnaksi. Työelämäkoulutuksessa suunnittelu, markkinointi ja myynti liittyvät toisiinsa. Kokonaisuutta ei voi rakentaa irrallaan työelämätarpeesta ja tiedosta, että koulutukselle on kysyntää. Koulutuksen kohderyhmä on tunnistettava jo suunnitteluvaiheessa. Markkinointiin liittyy asiakkuuksien ja sidosryhmäverkostojen hallinta. Toistaiseksi yliopisto ei ole osannut riittävästi hyödyntää ehkä luonnollisinta asiakaskuntaa, oman yliopiston kasvatteja eli alumneja.

Haku ja valinta

Tutkinnon osiin liittyvän valinnan edellytyksenä on tutkinnon ja muiden aiempien opintojen sekä työkokemuksen arviointi, valintakriteerien asettaminen ja valinnan toteuttaminen.

Opetus

Opetussuunnitelma on opetuksen ja opintojen suunnittelun väline, jonka avulla opetuksesta muodostuu tavoitteellinen kokonaisuus, ja jossa osoitetaan eri opintojen väli-

siä yhteyksiä. Opetustarjonnan suunnittelu sisältää ratkaisut, miten tutkintotavoitteisen koulutuksen ja tutkintoa täydentävän koulutuksen eri tarjontamuotojen rinnakkainen tarjonta järjestetään. Opetusohjelma kertoo, miten yliopisto vahvistaa omien asiantuntijoiden käyttöä tutkintoa täydentävässä koulutuksessa.

Opiskelu ja ohjaus

Tutkinnon osan suorittaminen edellyttää tukea ja ohjausta prosessin eri vaiheissa. Avoinnassa yliopisto-opetuksessa ohjauksen tarve liittyy kohderyhmän luonteeseen. Opiskelijoilla ei ole samanlaisia tiedonhankintavalmiuksia kuin tutkinnon suorittaneilla. Täydennyskouluttautujilla ohjaus on työelämäorientaatiosta lähtevää, ja se kytkeytyy ensisijaisesti henkilön omaan työhön.

Kirjastopalvelut

Myös täydennyskouluttautujalla on oltava mahdollisuus käyttää täysivaltaisesti kirjastopalveluja.

Suoritusten arviointi ja vastaavuudet

Tutkinnon osien arvioinnin voi toteuttaa monella tavalla. Perinteisen tentin sijaan opintoja voidaan arvioida esimerkiksi esseellä, luentopäiväkirjalla, oppimispäiväkirjalla, portfolioilla tai kehittämishankkeella. Opintosuorituksia voidaan kirjata vain opinto-oikeuden omaaville opiskelijoille. Siksi yliopiston on ratkaistava, miten se liittää täydennyskoulutettavat opiskelijarekisteriin. Aikuisopiskelijan suoritukset voivat ajoittua pitkälle ajalle, jolloin syntyy ylimääräistä työtä vanhenemissääntöjen ja vastaavuuksien määrittelyssä.

Todistus

Henkilö saa todistuksen suorittamistaan tutkinnon osista.

Hyväksi lukeminen

Avoinnassa yliopisto-opetuksessa suoritettut opinnot voidaan lukea hyväksi, jos henkilö tulee valituksi yliopiston varsinaiseksi opiskelijaksi. Työelämäkoulutuksessa suoritettut opinnot voidaan etukäteen määrittelyllä tavalla lukea hyväksi, jos henkilö tulee valituksi yliopiston tohtoriopiskelijaksi.

Koulutuksen järjestäminen

Tutkinnon osia tarjotaan tutkinto-ohjelmissa. Tieteenalayksikkö vahvistaa tutkinnon osina tarjottavat opintojaksot ja -kokonaisuudet sekä päättää sisällön vastuuasiantuntijoista ja projektin toteuttamisen asiantuntijoista. Työelämäkoulutuksena tarjottavasta tutkinnon osasta laaditaan ohjelma. Erityisesti monitieteisissä toteutuksissa on huolehdittava kokonaisuudesta. Työelämäkoulutuksessa tarkastelun kohteena on opetuksen ohella koulutuspalvelun kokonaisuus.

Laadun ja jatkuvuuden turvaaminen

Tutkinnon osien laadun arviointi toteutuu osana koulutuksen kokonaisuutta. Osallistujilta kerätään palaute arvioinnin pohjaksi. Tutkinnon osien jatkuvuus on tavoitteena, sillä yksittäiset toteutukset ovat työläitä ja tärkeä pääoma hukataan, jos saatuja kokemuksia ja kehittämis ehdotuksia ei hyödynnetä tulevilla ohjelmissa.

4.6 Maksuperusteet ja hinnoittelu

Tutkinnon osien maksullisuuden pohdintaan liittyy kysymys koulutuksen hinnasta. Yliopistollisen täydennyskoulutuksen haasteena on heikko hintakilpailukyky. Asiakkaat pitävät koulutusta kalliina, ja hakeutuvat edullisempiin koulutuksiin.

”Jos emme pysty kilpailemaan hinnallisesti, emme saa myytyä koulutuksia, vaikka asiakkaat olisivat niistä kiinnostuneitakin ja niille olisi selkeä tarve.” (Yksikköhaastattelut 2012.)

Hinnoittelun näkökulmasta on mielenkiintoista tarkastella, miten Exeterin yliopisto (University of Exeter) avaa hinnoittelumallinsa asiakkaalle tarjottavassa markkinointiesitteessä. Esitteessä on taulukko, jossa on kolme saraketta. Ensimmäinen sarake kuvaa peruskustannusta (Normal Cost), toinen sarake kuvaa palveluseteliä (Skills Vouchers) ja kolmas sarake yksilölle tai työnantajalle lopullista kustannusta (Net Cost to Business). Esitteen mukaan yliopisto tarjoaa rajatun määrän palveluseteliä, joita voi hyödyntää sekä lyhyt- että pitkäkestoiseen koulutukseen.

Esimerkissä on kiinnostavaa, miten kustannustaso avataan asiakkaalle. Suomessa epätasaisesti kohdentunut julkisrahoitus vääristää kuvan täydennyskoulutuksen todellisista kustannuksista. Yliopistollisessa täydennyskoulutuksessa on kireän kilpailutilanteen vuoksi painetta alihinnoitella yliopistollista koulutusta, jotta se houkuttelisi kysyntää.

Viimeksi mainitussa tilanteessa kulu jää kuitenkin yliopistolle, jolloin voi miettiä, kumpi toimii paremmin: avoin järjestelmä, jossa todelliset kustannukset näkyvät asiakkaalle vai toimintamalli, jossa alihinnoittelun ”kulut” jäävät pyörimään toiminnan tappioksi. Jos työelämäkoulutukseen ohjataan julkista rahoitusta, yhteiskunnan osuus kustannuksista tulisi näkyä asiakkaalle.

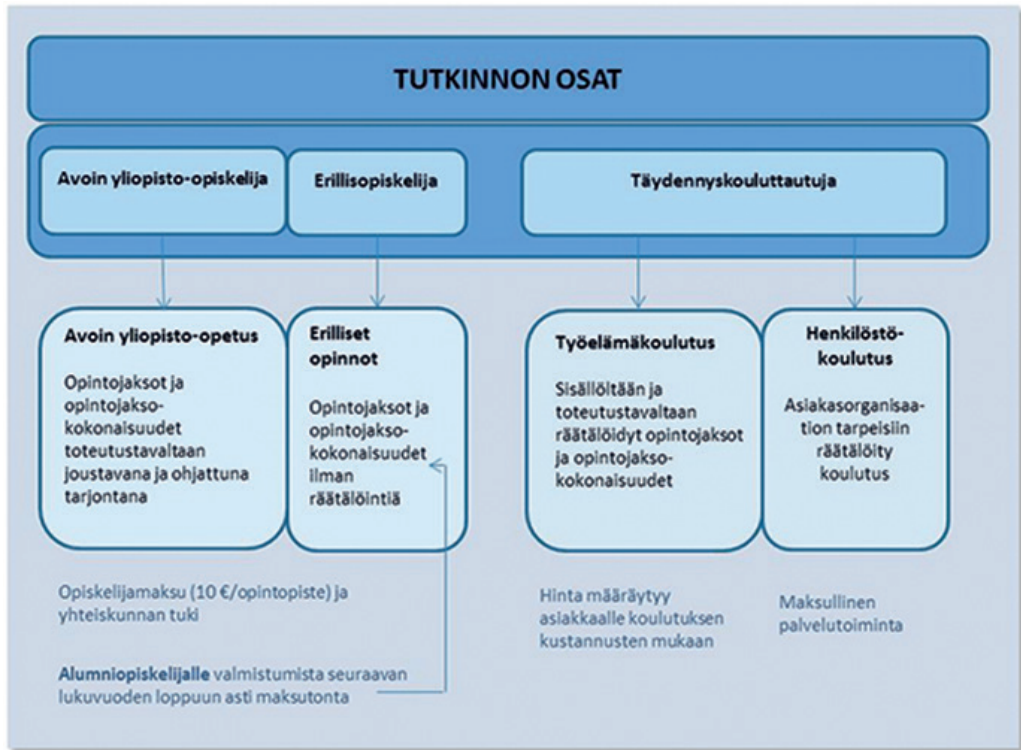
Tutkintotavoitteisesta koulutuksesta työelämäkoulutukseen siirryttäessä opiskelija muuttuu maksavaksi asiakkaaksi. Samalla on mietittävä, miten tutkinnon osa täyttää maksullisen koulutuspalveluun liitetyt odotukset. Täydennyskoulutuksen menestymisen edellytykset ovat erilaisia kuin tutkintotavoitteisessa koulutuksessa. Käytännössä tämä tarkoittaa aktiivisuutta asiakkaiden suuntaan, tuotteistamista, myyntiä ja markkinointia sekä jossain määrin myös riskinottoa. On selvittävä, millaisilla tutkinnon osilla on kaupallista kysyntää.

Yliopistokoulutus voidaan jakaa neljään rahoituskategoriaan:

- Julkinen valta rahoittaa koulutuksen kokonaisuudessaan, jolloin opiskelijoilta ei peritä maksua (tutkintotavoitteinen koulutus). Opiskelijalla ei ole tietoa koulutuksen hinnasta.
- Julkinen valta rahoittaa osan koulutuksesta, ja osa koulutuksen menoista katetaan opiskelijamaksuilla (avoin yliopisto-opetus, erilliset opinnot).
- Koulutus on omakustannusarvon mukaan hinnoiteltua maksullista palvelutoimintaa.
- Koulutus on liiketaloudellisesti hinnoiteltua maksullista palvelutoimintaa.

Avoimena yliopisto-opetuksena ja muina erillisinä opintoina suoritettavia tutkinnon osia säätelee maksuasetus (1082/2009). Sen mukaan koulutuksen kustannukset katetaan rahoitusmallin mukaisella laajuustekijällä ja opiskelijamaksuilla (10 € opintopiste). Tampereen yliopistosta valmistunut voi suorittaa tutkinnon osia maksutta valmistumista seuraavan lukuvuoden loppuun asti.

Tampereen yliopisto hinnoittelee yksilöasiakkaalle suunnatut räätälöidyt tutkinnon osat ns. omakustannusperiaatteen mukaisesti. Omakustannusperiaate tarkoittaa, että maksu kattaa koulutuskohtaiset kiinteät ja muuttuvat kustannukset, ilman katetavoitetta. Hinnan määräytymiseen vaikuttavat alakohtaiset erot ja koulutuksen toteutuksen osatekijät, kuten asiantuntijaresurssit, ryhmäkoot, opintojen vaativuus ja ohjauksen tarve. Henkilöstökoulutus räätälöidään organisaatioasiakkaan tarpeisiin ja maksu määräytyy liiketaloudellisin periaattein. (Kuvio 10.)



KUVIO 10. Tutkinnon osien maksuperusteet

Lähtökohtaisesti työelämäkoulutuksena tarjottava tutkinnon osa on yksilön henkilökohtainen taloudellinen investointi. Henkilön ja työnantajan maksuosuudet voivat kuitenkin vaihdella kokonaisuuden sisällä. Moduuli tai osa, jonka suorittaminen on työssä tarvittavan osaamisen kannalta perusteltua, on todennäköisesti työnantajan rahoittama. Verkkokyselyn vastaajat suhtautuvat varauksella siihen, että, yksilö vastaisi koulutuksen kustannuksista kokonaisuudessaan itse.

”Osa koulutusta voi olla työnantajan kustantamaa, tai julkisvaroista, mutta osan... yksilön itsensäkin. Tästä syystä hinnoittelun on oltava järkevää, ja yksilön omaehtoisuuttakin motivoi-vaa.” (FP Verkkokyselyn aineisto 2012.)

”Jollei koulutuksen järjestämiseen saada mitään rahoitustukea, osallistumismaksu muodostuu monelle kynnyksymykseksi.” (FP Verkkokyselyn aineisto 2012.)

”Työnantajan pitää osallistua koulutuksen kustantamiseen.” (FP Verkkokyselyn aineisto 2012.)

Lehtinen ja Mielityinen ovat laatineet selvityksen kansalaisten henkilökohtaisista koulutustileistä. He ehdottavat yksilölähtöisen, säästämiseen perustuvan koulutustilimallin

luomista. Tilin käytön avaaminen edellyttäisi henkilöltä oman rahan tallettamista. Sen myötä koulutustilille kertyisi myös valtion vastinrahoitusta. Tilille voisivat tallettaa rahaa myös yksittäiset työnantajat. Yksilö käyttäisi tilille karttuvaa rahoitusta koulutuksen hankintaan. Näin järjestelmä tukisi yksilön työmarkkina-aseman vahvistamiseen pyrkivää tavoitteellista kouluttautumista. (Lehtinen & Mielityinen 2012: 35, 37–39, 43.)

4.7 Kohti koulutuksen kokonaisuutta

Tämä alaluku kokoaa lyhyesti yhteen koulutusuudistuksen toteuttamiseen liittyvät keskeiset uudistukset, uudistuksen mahdollisuudet ja riskit tutkinnon osien näkökulmasta (taulukko 7).

Haastateltavat saivat tehtäväkseen arvioida Tampereen yliopistossa toteutetun aikuis-koulutuksen uudistuksen toimeenpanon vaihetta. Heitä pyydettiin arvioimaan, missä vaiheessa uudistuksen toimeenpano on tällä hetkellä. Haastateltavat hahmottivat asiaa asteikolla 1–10, jolloin kymmenen merkitsisi jo pitkälle edistynyttä uuden mallin mukaista toimintaa. Kysymys koettiin vaikeaksi. Aineistosta voi kuitenkin nostaa esiin yksittäisen huomion, jonka mukaan tutkintotavoitteisen koulutuksen ja tutkintoa täydentävän koulutuksen sisällöllinen integrointi on vasta alussa.

”Ehkä kolmonen, koska sitten kun (sisällöllinen) integrointi alkaa tapahtua niin sitten, voidaan edetä.” (Yksikköhaastattelut 2012.)

TAULUKKO 7. Yhteenveto koulutuksen kokonaisuudesta ja tutkinnon osista

Koulutuksen kokonaisuus:	<ul style="list-style-type: none"> • Yliopisto nivoo tutkintoa täydentävän koulutuksen osaksi tieteenalaysiköiden opetus- ja tutkimustoimintaa. • Tutkintoa täydentävä koulutus sisältää tutkinnon osat, laajat osaamiskokonaisuudet ja erikoistumisohjelmat sekä täydennyskoulutusohjelmat.
Tutkinnon osien tarjonta	<ul style="list-style-type: none"> • Yliopisto tarjoaa tutkinnon osia avoimena yliopisto-opetuksena kaikille halukaille, erillisinä opintoina riittävät pohjatiedot omaaville, työelämäkoulutuksena yliopistotutkinnon suorittaneille ja henkilöstökoulutuksena asiakasorganisaatioille. • Yliopisto räätälöi perusopetustarjonnasta eri kohderyhmille soveltuvia opintojaksoja ja opintojaksokokonaisuuksia.
Mikä tutkinnon osa?	<p>Tutkinnon osat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rakentuvat joustavasti opintojaksoista ja opintojaksokokonaisuuksista, • ovat kandi-, maisteri- tai tohtoritasoisia opintoja, • voidaan koota poikkitieteelliseksi kokonaisuuksiksi, • sisältävät suoritusvaatimukset, mutta suoritustavat ovat joustavia, • voidaan järjestää tutkintotavoitteiseen koulutukseen integroituina tai erillisinä, • voidaan räätälöidä asiakkaan tarpeisiin.
Tutkinnon osien implementaatio: keskeiset uudistukset	<ul style="list-style-type: none"> • Yliopisto suuntaa koulutustarjontaansa aiempaa tarkoituksenmukaisemmin. • Yliopisto määrittelee avoimen yliopisto-opetuksen ja täydennyskoulutuksen rinnakkaisen tarjonnan. • Yliopisto vahvistaa omien asiantuntijoiden käyttöä tutkintoa täydentävässä koulutuksessa. Asiantuntija- ja opettajaresursseja tarkastellaan kokonaisuutena. • Yliopisto määrittelee täydennyskoulutustautujan saamat sisäiset palvelut.
Uudistuksen mahdollisuudet	<ul style="list-style-type: none"> • Yliopiston tarjoama koulutus (tutkintotavoitteinen koulutus ja tutkintoa täydentävä koulutus) luo mahdollisuudet elinikäisen oppimisen jatkumolle. • Integroidut toteutukset parantavat yliopistokoulutuksen työelämärelevanssia. • Täydentävä rahoitus parantaa yliopiston perustehtävien toimintaedellytyksiä. • Täydentävä koulutus edistää henkilöstön urakehitysmahdollisuuksia.
Uudistuksen riskit tutkinnon osien näkökulmasta	<ul style="list-style-type: none"> • Opettajat kokevat uudet työelämäläheiset koulutusmuodot ylimääräiseksi työksi, eivätkä motivoitu tutkinnon osien toteuttamisesta. • Tieteellinen asiantuntemus ja pedagogiset taidot eivät kohtaa koulutuksen toteutuksessa. • Perusopetustarjonnasta räätälöity koulutuskokonaisuus ei täytä koulutuspalvelulle asetettuja vaatimuksia, eikä uusille työelämäläheisille koulutusmuodoille ole kysyntää.

5 Integraatioesimerkit pedagogisesta näkökulmasta

Tampereen yliopistossa on toteutettu koulutusohjelmia, jotka voidaan nähdä tutkinnon osien edeltäjinä. Johtamiskorkeakoulu tarjoaa korkeakouluhallinnon ja -johtamisen 40 opintopisteen laajuista opintokokonaisuutta, joka on suunnattu perusopiskelijoille, tohtoriopiskelijoille ja täydennyskoulutautujille. Lisäksi kokonaisuutta on tarjottu henkilöstökoulutuksena asiakasorganisaatioille.

Lähtökohtana on tuottaa tutkimustietoa korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan sekä hallinnon ja johtamisen käytäntöihin. Liike on kaksisuuntaista ts. hallinnon ja johtamisen käytännöistä saatava työelämä tieto edesauttaa opetuksen, tutkimuksen ja yhteiskunnallisen palvelutehtävän kehittämistä. (Hölttä & Aarrevaara 2006: 67–68.) Esimerkki on korkeakoulututkimuksesta, mutta se on siirrettävissä mille tieteenalalle tahansa.

Korkeakouluhallinnon ja -johtamisen tutkimus ja koulutus rakentuu mallille, jossa tutkintotavoitteinen koulutus ja tutkintoa täydentävä koulutus ovat yksikön toiminnan alusta alkaen limittyneet tiiviisti toisiinsa. Toinen lähestymistapa on, että tieteenalayksikkö vahvistaa tutkinto-opetuksen työelämläheisyyttä ja kehittää integroivaa koulutusta pilottien avulla. Seuraavissa alaluvuissa tarkastelun kohteena on kaksi AIMA-hankkeen osana toteutettua koulutuspilottia: Viestinnän, median ja teatterin yksikön toteuttama mediakasvatuksen ja Kasvatustieteiden yksikön varhaiskasvatuksen pilotti.

5.1 Erilaisesta taustasta huolimatta puhuttiin samaa kieltä

Satu Seppä

Mediaosallistamo – Viestinnän, median ja teatterin yksikön integroitu työpaja lukion opettajille, sanomalehtien toimittajille ja mediakasvatuksen opiskelijoille Tampereen yliopistossa 2.–3. helmikuuta 2012

Tätä lukua kirjoitettaessa huhtikuussa 2012 olemme Viestinnän, median ja teatterin yksikössä toteuttaneet yhteensä viisi tutkinto-opetusta ja täydennyskoulutusta yhdistävää koulutusta, joiden lisäksi käynnissä on kuudes integroitu koulutus. Aloitimme niiden tekemisen vuonna 2006, kun Journalismin, viestinnän ja median tutkimuskeskus CO-MET – silloin nimellä Journalismin tutkimusyksikkö – sai Opetusministeriöltä täydennyskoulutuksen tuotekehitysmäärärahan journalistisen alan integroidun täydennyskoulutusmallin kehittämiseen. Seuraavassa kuvaan ensin lyhyesti viisi vuosina 2006–2012 toteuttamaamme integroitua koulutusta, joissa neljässä olen ollut mukana täydennyskoulutuksen suunnittelijana. Sen jälkeen kerron yksityiskohtaisemmin niistä yhden, Mediaosallistamo-työpajan, toteutuksesta helmikuussa 2012.

Yhtä lukuun ottamatta kaikki tässä kuvatut koulutukset on pidetty Tampereen yliopiston tiloissa. Ne ovat kytkeytyneet yliopiston tutkimukseen ja opetukseen, ja kouluttajina ovat olleet ensisijaisesti Viestinnän, median ja teatterin yksikön opettajat ja tutkijat.

Täydennyskoulutuksen näkökulmasta koulutukset ovat olleet pääasiassa sopimus-koulutuksia, jolloin työelämän edustajien osallistumisen on kustantanut heidän työnantajansa tai heidän alaansa edustava muu organisaatio. Tästä syystä koulutuksia, yhtä lukuun ottamatta, ei myöskään ole ollut tarpeen erikseen markkinoida, vaan niistä on sovittu suoraan tilaajan kanssa. Seuraavassa lyhyet kuvaukset integroiduista koulutuksistaamme toteuttamisjärjestyksessä:

Kriisiviestintäkoulutus ja -harjoitus 19.–20. lokakuuta 2006

Koulutukseen osallistui tamperelaisen IT-yrityksen henkilöstö (21 henkilöä) ja seitsemän tiedotusopin opiskelijaa. Tavoitteena oli testata yrityksen kriisiviestintäsuunnitelman toimivuutta todellista onnettomuustilannetta simuloivan harjoituksen avulla. Tiedotusopin opiskelijat harjoittelivat kriisiviestintää toimittajan työn näkökulmasta, yrityksen edustajat tietolähteen näkökulmasta. Opiskelijoille koulutus oli osa journalistisen työn valinaisten erikoistumisopintojen kurssia *Journalisti ja kriisi*. Kouluttajana oli lehtityön leh-

tori Kaarina Melakoski tiedotusopin laitokselta. Koulutus pidettiin Tampereen yliopiston tiedotusopin laitoksen harjoitustoimituksessa.

Uutta virtaa vaaliuutisointiin 30.10.2006–29.3.2007

Kurssin teema oli politiikan journalismi ja näkökulma eduskuntavaalien 2007 uutisointiin valmistautuminen. Osallistujina oli yhdeksän tiedotusopin opiskelijaa ja viisi toimittajaa Alma Median lehdistä (Aamulehti, Satakunnan Kansa, Kainuun Sanomat ja Pohjolan Sanomat). Opiskelijoille kurssiin kuului toimittajien kanssa yhteisten viiden lähiopetuspäivän lisäksi mm. intensiiviviikko, jonka aikana he kirjoittivat vaalijuttuja em. lehtiin. Vastaavina kouluttajina olivat tiedotusopin laitoksen tutkijat Laura Ahva ja Heikki Heikkilä sekä professori Risto Kunelius. Koulutus pidettiin Tampereen yliopiston tiedotusopin laitoksen harjoitustoimituksessa.

Sanomalehti mediakasvatuksessa -työpaja 15.–16.1.2009

Tavoitteena oli yhdessä toimittajien, opettajien ja opiskelijoiden kanssa ideoida yhteistyömuotoja kouluille ja paikallisille sanomalehdille. Osallistujina oli 10 lukion opettajaa, 10 sanomalehden toimittajaa ja 10 mediakasvatuksen opiskelijaa. Opiskelijoille työpaja oli osa mediakasvatuksen opintokokonaisuuteen sisältyvää kurssia Mediakasvatus-työpaja (MEKAP3A). Sen vastuuopettajana oli mediakasvatuksen yliassistentti Leena Rantala. Täydennyskoulutuksen osallistujille koulutus oli maksuton. Toimittajille sen kustansi Sanomalehtien Liitto, opettajille työpaja sisältyi Opetushallituksen rahoittamaan opetustoimen henkilöstökoulutushankkeeseen Mediakasvattajan kansalaistaidot (MEKANOT). Opettajat ja toimittajat osallistuivat vain kaksipäiväiseen työpajaan, opiskelijoiden työskentely jatkui työpajan jälkeen Leena Rantalan ohjauksessa. Opiskelijatyönä syntyi mm. Emmi Sairasen ja Suvi Törrösen laatima *Lukion terveystiedon mediapaketti*, joka on nähtävissä Mediakasvatusseuran sivuilla www.mediakasvatus.fi/files/u4/terveystiedonmediapaketti.pdf.

Työpajan vetäjinä olivat toimittaja Anne Leppäjärvi Turun Sanomista sekä suunnittelija Satu Seppä Journalismien tutkimusyksiköstä. Koulutus pidettiin Tampereella Finlaysonin Palatsin tiloissa.

Mobiilijournalismin työpaja 30.9.–2.12.2009

Koulutuksessa harjoiteltiin kamerapuhelimen käyttöä journalistisena työkaluna. Työpaja tehtiin pilottina Opetusministeriön täydennyskoulutuksen tuotekehitysmäärära-

han saaneessa mobiilijournalismin täydennyskoulutuksen tuotekehittämishankkeessa MOJOVassa. Yhteistyökumppaninamme hankkeessa oli Nokia Research Center. Osallistujina oli yhdeksän visuaalisen journalismin opiskelijaa sekä kuusi toimittajaa Aamupostista, Keskipohjanmaasta, Kouvolan Sanomista, Tyrvään Sanomista, Kalevasta ja Savon Sanomista. Opiskelijoille työpaja oli osa heidän opetusohjelmaansa sisältyvää verkkojulkaisemisen kurssia. Toimittaja-osallistujat rekrytoitiin sanomalehdistä, joiden kanssa Journalismin tutkimusyksiköllä on ollut aiempaa tutkimus- ja koulutusyhteistyötä. Kouluttajana oli visuaalisen journalismin lehtori Anssi Männistö tiedotusopin laitokselta. Koulutus pidettiin Tampereen yliopiston tiedotusopin laitoksen harjoitustoimituksessa.

Mediaosallistamo 2.–3. helmikuuta 2012, ks. tätä koskeva luku alla.

Ylös, ulos ja someen – Sosiaalinen media journalistin työkaluna 23.2.–26.4.2012

Kurssille osallistuu 13 tiedotusopin opiskelijaa ja 10 toimittajaa. Toimittajista puolet tulee Yleisradiosta, puolet sanomalehdistä. Opiskelijoille integroitu koulutus on osa tiedotusopin valinnaisten syventävien opintojen kurssia Sosiaalinen media journalistin työkaluna. Vastaavana kouluttajana toimii yliopisto-opettaja Maarit Jaakkola CMT:stä. Täydennyskoulutusta edustavana suunnittelijana tämän kurssin toteutuksessa on ollut Pia Sivunen.

Mediaosallistamo-työpaja Tampereen yliopistossa 2.–3. helmikuuta 2012

Mediaosallistamo oli päivitetty uusinta vuoden 2009 Sanomalehti mediakasvatuksessa -työpajasta. Päivitys siihen tuli uudesta tutkimustiedosta; Mari Hankalan Jyväskylän yliopistossa tammikuussa 2011 tarkastetusta väitöskirjasta ”*Sanomalehdellä aktiiviseksi kansalaiseksi? Näkökulmia nuorten sanomalehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehtiopetukseen*”. Tämänkin työpajan tavoite oli tuottaa yhdessä sanomalehtien toimittajien, opettajien ja mediakasvatuksen opiskelijoiden kanssa ideoita konkreettiseksi yhteistyöksi koulujen ja sanomalehtien välille. Sen kantavaksi ajatukseksi valitsimme nuorten rohkaisemisen osallistumiseen: aktiivinen kansalaisuus on yksi kuudesta lukion opetussuunnitelmaan kirjatusta aihekokonaisuudesta eli yhteiskunnallisesti merkittävästä kasvatus- ja koulutushaasteesta, joka otetaan huomioon kaikkien oppiaineiden opetuksessa oppiaineeseen luontuvalla tavalla. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 25.) Samalla työpaja kytkeytyi luontevasti toiseen lukion aihekokonaisuuteen, viestintä- ja mediaosaa-

miseen. Työpajan tehtävät kytkettiin edelleen aihekokonaisuuksiin hyvinvointi ja turvallisuus, kestävä kehitys sekä kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus.

Toteutimme työpajan yhteistyössä Sanomalehtien Liiton ja Tampereen kaupungin kanssa. Nämä yhteistyökumppanit jakoivat puoliksi toimittajien ja opettajien osallistumiskustannukset. Ne myös huolehtivat toimittaja- ja opettaja-osallistujien kutsumisesta työpajaan. Mediakasvatuksen opiskelijat ilmoittautuivat kurssille normaalisti Nettiopsussa. Heille kaksipäiväinen integroitu osuus sisältyi Mediakasvatustyöpajaan (MEKAP3A, 5 op), jonka vastuuhenkilö oli mediakasvatuksen professori.

Osallistujia Mediaosallistamoon tuli yhteensä 21. Heistä kuusi oli mediakasvatuksen opiskelijoita (pääaineet yleinen kirjallisuustiede, kasvatustiede, historia ja Suomen kirjallisuus), seitsemän pirkanmaalaisia sanomalehtien toimittajia (Aamulehti, Kangasalan Sanomat, Ylä-Satakunta, Pirkkalainen, Urjalan Sanomat, Tamperelainen, Kaupunkilehti Tori sekä Oriveden Sanomat) ja kahdeksan pirkanmaalaisia lukion opettajia (Tammerkosken lukio, Kaarilan lukio, Tampereen yhteiskoulun lukio, Tampereen normaalikoulu, Mäntän lukio sekä Nokian lukio). Opettajista seitsemän oli äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia, yksi historian ja yhteiskuntaopin opettaja.

Toimittajien, opettajien ja opiskelijoiden yhteinen osuus oli kahden peräkkäisen lähiopetuspäivän mittainen työpaja. Toimittajat ja opettajat osallistuivat ainoastaan näihin kahteen päivään. Mediakasvatuksen opiskelijoilta vaadittiin lisäksi 20–30 tuntia itsenäistä työtä sekä kirjallinen raportti.

Vastaavana kouluttajana oli lehtori Mari Hankala Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta. Hänen lisäksi työpajassa alustivat mediakasvatuksen professori Sirkku Kotilainen sekä sanomalehtien ja nuorten suhteesta äskettäin gradunsa tehnyt Tuukka Olli. Osallistujat työskentelivät neljänä, etukäteen jaettuina 5–6 henkilön pienryhmänä, joissa kussakin oli sekä opettajia, toimittajia että opiskelijoita. Kullekin ryhmälle annettiin tehtäväksi ideoita yksi koulun ja sanomalehden yhteistyömalli, joka

- a.) palvelisi lukion opetussuunnitelmassa asetettuja tavoitteita (aihekokonaisuudet),
- b.) käyttäisi hyväksi painettua lehteä ja / tai verkkolehteä sekä
- c.) toteuttaisi jotakin Mari Hankalan väitöskirjassaan sanomalehtiopetukselle ehdottamista tehtävistä.



Mediaosallistamo-työpajalaisia ja kouluttaja Mari Hankala (oikeanpuoleisessa kuvassa keskellä) Tampereen yliopiston Virta-talossa 2. helmikuuta 2012. Kuvat: Teemu Launis.

Mediakasvatuksen opiskelijoiden tehtäväksi annettiin kevätlukukauden 2012 aikana ja-
lostaa työpajassa kehitetyistä ideoista edelleen käytännön toteutuksia yhdessä toimittajien ja opettajien kanssa. Suorituksiksi soveltui esimerkiksi mediakasvatukseen liittyvä opetus- tai toimituksellinen kokeilu tai suunnitelma sellaisen toteuttamiseksi.

Miten onnistuimme? Palautteet Mediaosallistamon kouluttajilta ja osallistujilta

Työpajan jälkeen pyysin kouluttajia arvioimaan työpajan onnistumista integroinnin näkökulmasta: Mitä se heidän nähdäkseen vaati opettajalta ja mitä osallistujilta? Mitä lisäarvoa se toi ja millaisia pedagogisia haasteita asetti? Heidän palautteestaan on luettavissa, että oppimiskokemuksista osallisiksi tulivat myös kurssin vetäjät päästessään tällä tavoin välittömään kosketukseen ammattikentän ajankohtaisten kysymysten kanssa. Integrointi ei tässä koulutuksessa ollutkaan kouluttajien näkökulmasta lisä- vaan itseisarvo, kun tavoitteena oli nimenomaan kehittää toimittajien ja opettajien yhteistyötä ja ottaa opiskelijat mukaan prosessiin. Erityisesti toimittajien mukanaolon nähtiin tuoneen toteutukseen myös pedagogista lisäarvoa: mediakasvatuksen opiskelijoiden omien kurssitöiden suunnittelun näkökulmasta se avasi median julkisuustilan uudella tavalla heidän ulottuvilleen.

Kaikkia työpajan osallistujia pyysin heti työpajan päätteeksi vastaamaan tavanomais-
ta perusteellisempaan palautekyselyyn, jonka vastauksia vedän yhteen seuraavassa.

Lukion opettajat: ”Hyvä henki ja yhteistyöhalukkuus”

Opettajat kertoivat odottaneensa työpajalta ennen kaikkea uusia ideoita opetukseen sekä uusia kontakteja. Kaikki katsoivat työpajan vastanneen näihin odotuksiin. Tärkeimmiksi työpajasta saamikseen asioiksi opettajat mainitsivat kontaktien syntymisen sanomalehtien toimittajiin sekä konkreettiset omaan työhön saadut toimintatavat ja ideat. Opettajat kertoivat aikovansa käyttää työpajan antia kokeilemalla uusia harjoituksia omassa opetuksessaan ja hyödyntämällä työpajassa syntyneitä henkilökohtaisia kontakteja.

Kysymykseen ”mitä koulutuksesta jäi puuttumaan” muutama opettaja vastasi ”nuoret itse”. Pidän tätä myönteisenä signaalina. Mielestäni vastaus osoittaa, että opettajat eivät suhtautuneet työpajassa mukana olleisiin opiskelijoihin kategorisesti ”nuorten edustajina” vaan pikemminkin eräänlaisina nuorempina kollegoina.

Opettajien oppimista edistivät parhaiten pienryhmissä käydyt keskustelut ja työskentely eri ammattiryhmistä koostuvina sekaryhminä sekä se, että ryhmissä vallitsi ”*hyvä henki ja yhteistyöhalukkuus*”. Aikatauluista kiinni pitäminen ja hyvät kouluttajat mainittiin myös tässä yhteydessä. Jotkut pohtivat sitä, että osallistuneet opiskelijat olivat vielä kovin alussa opinnoissaan: ”*Heidän mediakasvatuksen antinsa jäi opettajien jalkoihin*”. Sama näkemys esiintyi myös opiskelijoiden itsensä antamassa palautteessa, ks. opiskelijoiden palautetta koskeva yhteenveto.

Useimmat opettajat vastasivat haluavansa toistekin osallistua integroituihin koulutuksiin. Kaksi opettajaa toteaa, ettei koulutusmuodolla ole heille merkitystä.

Toimittajat: ”Erilaisesta taustasta huolimatta puhuttiin samaa kieltä”

Kuten opettajat, myös toimittajat kertoivat odottaneensa työpajalta ennen kaikkea ideoita ja vinkkejä omaan työhönsä. Päälimmäiseksi toimittajien vastauksissa nousi toive nuorten lukijoiden paremmasta tavoittamisesta: ”*Ideoita nuorten ja sanomalehtien välisen kynnyksen madaltamiseen sekä siihen, mikä nuoria ja kouluja kiinnostaa mediassa. Miten voisi lisätä oman lehteni ja nuorten yhteyksiä?*” Tärkeimmiksi koulutuksesta saamiseen asioiksi toimittajat listasivat ajankohtaisen koulumaailmaa ja nuorten median käyttöä koskevan tiedon lisääntymisen ja henkilökohtaisten kontaktien syntymisen.

Ainoa puutteeksi mainittu seikka on muotoiltu toivomukseksi, että enemmän aikaa olisi ollut käytettävissä myös oman ammattiryhmän keskinäiseen keskusteluun. Nyt tähän käytettiin vain hetki aivan työpajan alussa, kun opettajat ja toimittajat pantiin keskustelemaan keskenään siitä, mikä heidät oli motivoinut osallistumaan tähän koulutuk-

seen. Tarkoituksemme olikin koota ammattikohtaiset ryhmät uudelleen keskustelemaan keskenään työpajan lopuksi, mutta aika ei lopulta riittänyt siihen.

Palautteen perusteella toimittajien voi tulkita saaneen työpajasta enemmän suoraan omaan työhönsä sovellettavaa ajattelemisen aihetta kuin opettajien: *”Nuoria koskevaan uutisointiin oikeasti nuorten näkökulmia, jalkautumista nuorten pariin, heidän kuulemistaan, syvempää yhteistyötä koulun kanssa”*. Toimittajat antoivat palautteessa itselleen suorastaan lupauksia, kuten *”mietin enemmän sitä, miten kuuntelen nuoria paremmin ja hyödynnän heidän omia ideoitaan”* ja *”lupaan haastatella nuoria aiempaa useammin”*.

Oppimista parhaiten edistäneitä asioita olivat toimittajienkin mielestä yhteiset keskustelut pienryhmissä. Niin ikään opettajienkin mainitsema ryhmätyöskentelyn hyvä henki tuli esiin myös toimittajien palautteessa. Keskusteluilmapiiriä pidettiin avoimena, innostuneena ja sujuvana: *”Erilaisesta taustasta huolimatta puhuttiin samaa kieltä”*. Ainoaksi oppimista hankaloittaneeksi asiaksi mainittiin *”väärät käsitykset toisten töistä opettajat/toimittajat”*. Ilmeisesti ongelma oli tullut esiin kuitenkin vain yhdessä ryhmässä, sillä muita oppimista hankaloittaneita asioita ei toimittajien palautteissa mainittu. Sitä vastoin kysymykseen *”koetko oppineesi jotakin muilta osallistujilta”* yksi toimittajista vastaa käsityksensä opettajista vahvistuneen: *”Positiivinen kuva oppilailleen omistautuvista tyypeistä.”*

Yksi toimittajista sanoo, että koulutusmuodolla ei ole hänelle merkitystä, muut vastaavat haluavansa vastakin osallistua integroituihin koulutuksiin.

Mediakasvatuksen opiskelijat: ”Paljon uutta eri tavalla kuin yliopistossa yleensä”

Kaksi opiskelijaa kertoi tulleen työpajaan vailla erityisiä odotuksia, muut odottivat konkreettisia ideoita mediakasvatukseen, tilaisuutta kuulla toimittajien ja opettajien näkökulmia sekä yhteistyötä ammattilaisten kanssa. Tärkeimmiksi työpajasta saamiseen asioiksi opiskelijat mainitsivat tutustumisen mielenkiintoisiin ammattilaisiin sekä sen kautta avautuneen mahdollisuuden konkreettiseen yhteistyöhön opettajien ja toimittajien kanssa. Opiskelijat kokivat myös saaneensa paljon uutta käytännön tietoa lehtien ja nuorten sekä koulun ja lehtien suhteista. Mieleenpainuva oli erään opiskelijan suullinen palaute työpajan lopussa: *”Olen oppinut näiden kahden päivän aikana enemmän kuin yliopistossa tähän mennessä yhteensä.”* Omaa oppimistaan parhaiten edistäneistä asioista opiskelijat korostavat mielipiteiden vaihtamista eri alojen ammattilaisten kanssa. Ryhmän yhdessä oppimista opiskelijoiden mielestä edesauttoivat tämän lisäksi osallistujien oma innokkuus ja idearikkaus.

Keskeisimmäksi ongelmaksi opiskelijat kokivat hienoisen epäselvyyden siitä, millaista opiskelusuoritusta heiltä odotettiin; *”miten meidän opiskelijoiden tulisi jatkaa tätä yhteistyötä, jotta saamme opintopisteet”*.

Kaikki opiskelijat kertovat mielellään osallistuvansa integroituihin koulutuksiin vastakin. Työelämässä olevien ammattilaisten kanssa yhteisen kurssin kerrottiin tuovan opiskeluun mukavaa vaihtelua, minkä lisäksi kurssi oli *”mahtava tilaisuus oppia paljon uutta eri tavalla kuin yliopistossa yleensä”*. Opiskelijat toivoivat, että vastaavaa koulutusta järjestettäisiin lisää, mutta mieluusti vasta opintojen myöhemmässä vaiheessa, jolloin heillä itselläänkin *”olisi enemmän näkökulmaa”*.

Suunnittelijan havaintoja

Koulutuksen suunnittelijan näkökulmasta kokemukset integroidusta koulutuksesta ovat opettaneet ennen kaikkea kollegiaalisen oppimisilmapiirin merkityksen. Oppimismotivaation kannalta on ratkaisevaa, että erilaisista lähtökohdista samaan koulutukseen tulevat osallistujat kokevat olevansa keskenään tasa-arvoisessa asemassa ja saavat koulutuksesta jotakin itselleen arvokasta. Tähän tavoitteeseen kiteytyykin integroidun koulutuksen tärkein pedagoginen kysymys: *Mitä me kaikki opimme enemmän tekemällä tämän yhdessä?* Kollegiaalisen oppimisilmapiirin rakentamista tukee jo suunnitteluvaiheessa se, että niin osallistujilla kuin kouluttajillakin on alusta lähtien selvä ja yhteinen käsitys integroidun koulutuksen erityisluonteesta ja tavoitteista. Mediaosallistamon palautteessa työelämän edustajat mainitsivat, että olisi ollut hyödyllistä etukäteen tietää, voiko opiskelijoita yhteisen työpajan jälkeen pyytää johonkin omaan työhön liittyvään toimintaan mukaan, ja miten. Opiskelijoiden palautteessa puolestaan nousi esiin epävarmuus siitä, miten heidän odotettiin toimivan totutusta poikkeavassa oppimistilanteessa. Koska tutkinto-opiskelijoille täydennyskoulutukseen kytketyt kurssipäivät ovat vain osa laajempaa opintopisteytettyä kokonaisuutta, pitäisin tärkeänä, että heillä olisi tilaisuus ennen yhteistä osuutta keskustella rauhassa oman vastuuopettajansa kanssa kurssin tavoitteista sekä sen suorittamiseen ja arviointiin liittyvistä kysymyksistä, jotka koskevat heitä eri tavoin kuin täydennyskoulutukseen osallistuvia. Vastaisuudessa tutkinnon osien suorittamiseen liittyvä oma kysymyksensä on, miten myös integroituihin koulutuksiin tulevat työelämän edustajat voivat halutessaan suorittaa yliopiston opetusohjelmaan kuuluvan kurssin opintopisteineen.

Kaikkea opetusta integrointi ei varmasti hyödytä sen paremmin tutkinto-opetuksen kuin täydennyskoulutuksenkaan näkökulmasta, mutta todennäköisesti sitä voisi soveltaa

useammin kuin toistaiseksi on tehty. Jotta integroitu opetus saataisiin askel askeleelta vakiintumaan osaksi Tampereen yliopiston opetusohjelmia, näkisin mielelläni yksiköissä vähintään yhden maisteriopintoihin integroidun koulutuksen joka lukuvuosi. Se edellyttää sitä, että tieteenalayksiköiden professorit ja opetushenkilöstö tunnistavat tällaisen työelämäkytkennän mahdollisuudet ja ottavat ne huomioon yksiköiden opetusohjelmia tehtäessä.

Lähteet

- Mari Hankalan väitöskirja *Sanomalehdellä aktiiviseksi kansalaiseksi? Näkökulmia nuorten sanomalehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehtiopetukseen* (Jyväskylän yliopisto 2011).
- Tuukka Ollin tiedotusopin pro gradu -tutkielma ”*Me halutaan pitää nää nuoret meidän lukijoina ja taistella siitä*” Nuorten huomioon ottaminen Aamulehdessä, Kalevassa, Keskisuomalaisessa, Savon Sanomissa ja Turun Sanomissa (Tampereen yliopisto 2012).
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.
- Laura Ruusunoksen yliopistopedagogiikan kehittämishanke (Tampereen yliopisto) *Täydennyskoulutuksen ja perusopetuksen yhdistämisestä. Vaalijournalismin kurssi journalisteille ja alan opiskelijoille* (2008).

5.2 Varhaiskasvatuksen johtajuus ja tutkimuksellinen kehittämistoiminta

Kirsti Karila

Kasvatustieteen opintojakso: Varhaiskasvatuksen johtajuus ja tutkimuksellinen kehittämistoiminta perustutkinto-opiskelijoille ja työelämässä toimiville varhaiskasvatuksen työntekijöille

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä toteutettiin lukuvuoden 2011–2012 aikana AIMA-hankkeeseen liittyvä pilotti varhaiskasvatukseen suuntautuneessa maisterikoulutuksessa. Kasvatustieteen maisteritutkintoon johtavan koulutuksen yksi neljän opintopisteen laajuinen opintojakso *Varhaiskasvatuksen johtajuus ja tutkimuksellinen kehittämistoiminta* toteutettiin sekä perustutkinto-opiskelijoille että työelämässä toimiville varhaiskasvatuksen työntekijöille suunnattuna. Jakson toteutuksessa siis integroitiin tutkintotavoitteista koulutusta täydennyskoulutukseen.

Opiskelijat

Perustutkinto-opiskelijoille opintojakso kuului heidän normaaleihin maisteriopintoihinsa. Työelämässä toimiville, opintojaksosta maksaville opiskelijoille jakso oli täydennyskoulutusluonteinen. Maksavien opiskelijoiden rekrytointi tapahtui Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön varhaiskasvatuksen koulutuksen pitkään jatkuneiden kiinteiden kuntayhteyksien kautta. Tampereen yliopisto on parhaillaan rakentamassa yhdessä Tampereen kaupunkiseudun kuntien kanssa yhteistä varhaiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämisverkostoa. Tämän pilottihankkeen nähtiin sopivan hyvin myös rakentuvan verkoston toimintaan. Kunnilta tiedusteltiin niiden halukkuutta lähettää työntekijöitään kyseiseen koulutukseen ja näin neljästä seutukunnan kunnasta rekrytoitui yhteensä 6 opiskelijaa, joiden osallistumismaksun maksoi kuntatyönantaja. Osallistumismaksun suuruutta määriteltäessä otettiin huomioon koulutuksen todelliset kustannukset. Osallistumismaksuksi määrittyi 600 euroa/opiskelija.

Jakson opiskelijoista perustutkinto-opiskelijoita oli 18 ja maksavia opiskelijoita 6. Perustutkinto-opiskelijoiden joukko oli opiskelutaustoiltaan heterogeeninen: osa opiskelijoista oli suoraan kasvatustieteen kandidaatintutkinnosta jatkavia maisteriopiskelijoita ja osa kasvatustieteen maisterikoulutuksen erillisvalinnan (varhaiskasvatus) kautta jo työelämässä olevia opiskelijoita, jotka suorittavat maisteriopintojaan normaalin varhaiskasvatuksen alueella tapahtuvan päivätyönsä ohella. Maksullisten opiskelijoiden joukko koostui lastentarhanopettajina, päiväkodin johtajina ja varhaiskasvatuksen aluejohtajina tai asiantuntijoina työskentelevistä henkilöistä. Osalla heistä oli aiempina opintoinaan opistotasoinen lastentarhanopettajantutkinto, osalla tämän lisäksi avoimessa yliopistossa suoritettuja yliopisto-opintoja ja yhdellä kasvatustieteiden maisterin tutkinto erityiskasvatuksen alueelta. Kokonaisuudessaan opiskelijaryhmä oli varhaiskasvatuksen työelämäkokemuksen ja aiempien opintojen osalta varsin heterogeeninen.

Tutkinnon osan sisältö ja jakson toteutus

Opintojaksolla perehdyttiin varhaiskasvatuksen pedagogiseen johtamiseen ja tutkimukselliseen kehittämistoimintaan. Opiskelijat tutustuivat pedagogisen johtajuuden keskeisiin kysymyksiin ja välineisiin sekä varhaiskasvatusyksiköiden ja tiimien pedagogiikan johtamiseen ja kehittämiseen. Jakso käynnistyi keskeisiin teemoihin liittyvillä luennoilla, jotka piti jakson vastuuopettaja professori Kirsti Karila. Toisen osan työskentelystä muodosti pienryhmissä suunniteltu varhaiskasvatuksen pedagogisen kehittämisprojek-

tin suunnittelu. Kehittämiprojektin pedagoginen johtaminen oli kehittämisen sisältöjen lisäksi toinen suunnittelussa huomioitava seikka. Jakson toteutusajankohdan lyhyiden vuoksi varsinaista kehittämiprojektia ei ollut mahdollista toteuttaa, koska se olisi vaatinut vähintään puolen vuoden mittaisen työskentelyn. Opiskelijälähtöisyys tuli esille siinä, että ryhmä valitsi itse kehittämiskohteensa.

Vaadittuina opintosuorituksina kaikilla opiskelijoilla oli osallistuminen opetukseen ja kirjallisen tutkimuskirjallisuutta hyödyntävän kehittämissuunnitelman laadinta ryhmässä. Opintojakso arvioitiin numeerisesti ja arvioitavana aineistona toimi kirjallinen kehittämissuunnitelma sekä sen esittely muulle ryhmälle. Kaikki pienryhmän jäsenet saivat tehtävästä saman arvosanan.

Jakson sisältöjen merkityksellisyys perustutkinnossa ja täydennyskoulutuksena

Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtaminen on nähty yhdeksi keskeiseksi varhaiskasvatuksen ammatillisen kentän kehittämisalueeksi. Varhaiskasvatuksen johtaminen ja työyhteisöjen pedagoginen kehittäminen on yksi Tampereen yliopistossa tehtävän varhaiskasvatuksen tutkimuksen painopisteistä. Opintojakson kuluessa oli mahdollista hyödyntää tätä tutkimusosaamista, koska jakson opettaja on omissa tutkimushankkeissaan paneutunut näihin teemoihin.

Opiskelijaryhmän suhde pedagogiseen johtamiseen vaihteli suuresti. Osalle perustutkinto-opiskelijoista kyseinen ilmiökenttä on tuttu ainoastaan kandidaattikoulutuksen aikaisista opintojaksoista, osa perustutkinto-opiskelijoista taas työskentelee päiväkodin johtajana opintojensa ohella ja kohtaa näin jaksolla esiin nousseet asiat päivittäisessä työssään. Enemmistö maksavista opiskelijoista työskenteli johtamis- tai kehittämistehtävässä organisaatioiden eri tasoilla. Näin ryhmässä oli monenlaista kokemustietoa varhaiskasvatuksen pedagogisesta johtamisesta. Tämä kokemustieto rikasti merkittävästi jakson aikana tapahtuneita keskusteluja. Kokemustietoa hyödyntämällä jakson opiskelijoille muodostui realistinen kuva pedagogisen kehittämisen ja johtamisen haasteista.

Varhaiskasvatuksen asiantuntijakoulutuksen alueella on tapahtunut merkittäviä muutoksia lastentarhanopettajakoulutuksen siirryttyä 1995 yliopistoihin ja maisterikoulutuksen vakiinnuttua varhaiskasvatuksen alueelle. Tämä on merkinnyt tutkimustiedon lisääntymistä ja tutkimusperustaisen opetuksen kehittymistä. Eri koulutussukupolvet ja ammattilaissukupolvet ovatkin varsin erilaisia valmiuksissaan hyödyntää tutkimustietoa kehittämistoiminnassa. Nykyisen kasvatustieteiden kandidaattitutkinnon (varhaiskasvatus) suorittaneiden opintoihin sisältyy aiempaa runsaammin kirjallisia, ilmiöiden

käsitteellistä haltuunottoa vaativia opintoja. Näin ollen heillä voidaan olettaa olevan suhteellisen hyvät valmiudet kirjalliseen ilmaisuun ja kehittämissuunnitelman kirjalliseen laadintaan. Myös tiedonhaun valmiudet voitiin olettaa vanhempia ammattilais- ja koulutussukupolvia paremmiksi.

Näistä ryhmän tieto- ja osaamisperustassa oletetuista eroista johtuen jakson työskentely suunniteltiin niin, että jokaiseen kehittämissuunnitelmaa laativaan pienryhmään tuli sekä johtamiskokemusta omaavia että omaamattomiakin opiskelijoita. Samoin keskusteluissa nousi esille nuorempien opiskelijoiden hyvät valmiudet kirjalliseen ilmaisuun ja tiedonhakuun. Ryhmien heterogeenisyyden ajateltiin stimuloivan kaikkien osallistujien työskentelyä. Oletuksena oli lisäksi se, että erilaisista tiedon muodoista ja omistajuuksista keskustelu avoimesti jakson alussa olisi vähentänyt mahdollisia ryhmän jäsenten kontribuutioihin liittyviä pulmia. Karilan ja Kupilan (2010) tutkimuksessa eri ammattilaissukupolvien kohtaamisesta on nimittäin todettu se, että työelämässä nuoret ammattilaiset eivät voi parhaalla mahdollisella tavoin hyödyntää yliopistokoulutuksessa hankkimaansa osaamista ja tietoa, koska kokemustiedolla on varhaiskasvatuksen työkalutuurisissa käytännöissä dominoiva asema.

Kokemukset integroinnista

Opintojakson kuvatonlainen toteutus oli kokonaisuudessaan onnistunut ja vastasi sekä jaksolle asetettuja tavoitteita että opiskelijoiden odotuksia. Opettajalle tällaisen heterogeenisen ryhmän ohjaaminen on haasteellista. Oppimistilanteissa nousevat esille erilaiset tiedon muodot (kokemustieto, tutkimustieto, teoreettinen tieto) muodostavat toisiaan rikastavan kokonaisuuden. Toisaalta erilaiset tiedot ja niiden omistajuudet saattavat synnyttää opiskelutilanteisiin tietoisia tai tiedostamattomia valtakamppailuja, joiden rakentava ohjaaminen opettajan tulee ottaa pedagogisissa ratkaisuissaan huomioon.

Kokonaisuudessaan sekä opiskelijoiden että opettajan kokemukset jaksosta olivat positiivisia. Kehittämishaasteet liittyivät ryhmän heterogeenisyyteen ja sen huomioimiseen vielä tehtyäkin vahvemmin. Tässä pilottihankkeessa osa perustutkinto-opiskelijoista koki kokemustiedon nousseen hieman liian vahvasti esille. Vaikka tätä seikkaa pyrittiin ennakoimaan jakson pedagogisessa etukäteissuunnittelussa, koki osa perustutkinto-opiskelijoista työelämässä toimivien opiskelijoiden olleen jossain määrin dominoivia oppimistilanteissa. Toisaalta työelämässä toimivat opiskelijat odottivat perustutkinto-opiskelijoilta vahvempaa tutkimus- ja teoriaosaamista. Kokoavasti voidaan todeta, että eri ammattilaissukupolvien tietoon liittyvät odotukset näyttäytyivät jaksolla hieman

stereotyyppisinä ja että tiedon ja vallan problematiikka on tämänkaltaisella opintojaksolla huomioitava painokkaasti sekä ennakkosuunnittelussa että jakson kuluessa esille nousseiden tilanteiden reflektointina.

Erilaisten tiedonmuotojen läsnäolo samassa opiskeluprosessi merkitsi ilman muuta mahdollisuutta tarkastella oppimisen kohteena olevaa ilmiötä – varhaiskasvatuksen pedagogista kehittämistä ja johtamista – monipuolisesti. Näyttää kuitenkin siltä, että kovin heterogeenisissä opiskelijaryhmissä ryhmien ja yksilöiden ohjaukseen tarvitaan jonkin verran enemmän aikaa kuin pelkästään perustutkinto-opiskelijoille suunnatussa opetuksessa. Tämä ohjausresurssi tulee huomioida myös opetuksen kustannuksia arvioitaessa. Opettajalta tällaisen jakson toteuttaminen edellyttää substanssinhallinnan ohella hyvää työelämätuntemusta ja hyviä ohjausvalmiuksia.

5.3 Yhteenvedo integroidusta opetuksesta

Niina Hietaniemi-Virtanen

Media- ja varhaiskasvatuksen esimerkit kuvaavat tutkinnon osien tarjoamista integroituna opetuksena. Molemmat olivat sopimuskoulutusta, jolloin työnantaja maksoi osallistujien kulut. Pitkäaikaiset kumppanuudet olivat pohjana uudentaiselle koulutuskokeilulle. Esimerkin aloilla ammatillinen orientaatio on vahva. Näillä aloilla työelämäyhteyttä vahvistavat koulutuskokeilut ovat helposti perusteltavissa.

Tutkintokoulutukseen integroitu opetus on opetussuunnitelman mukaista. Silti kokemuksellinen tieto nousee toteutuksissa vahvasti esiin. Koulutuksen onnistumisen kannalta on olennaista, millainen on ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus. Onnistunut dialogi syntyy, kun osallistujat kunnioittavat toistensa osaamista.

Mediaosallistamon työskentelytapa työpajoihin on esimerkki siitä, miten koulutukseen osallistuneet opiskelijat, opettajat ja toimittajat tuottivat kokemuseräistä tietoa yhdessä. Vastuuprofessori nostaa esiin toimijoiden oppimisen tosiltan. Ryhmään saatiin avoin vuorovaikutuksellinen ilmapiiri, joka tuki oppimisprosessia. Oppimismotivaation kannalta on ratkaisevaa, että osallistujat, erilaisista lähtökohdistaan huolimatta ovat tasa-arvoisia.

Varhaiskasvatuksen esimerkissä kiinnitettiin huomiota opiskelutilanteissa syntyviin tietoihin tai tiedostamattomiin ”valtakamppailuihin”, joiden taustalla ovat erilaiset tiedot ja niiden omistajuudet. Esimerkkien pohjalta vaikuttaisi siltä, että integroitu opetus luontuu paremmin tutkinto-opiskelun myöhempään vaiheeseen.

Opettajille ryhmien heterogeenisyys on haasteellista. Opettamisen haasteita ovat mm. erilaisten oppimistarpeiden tunnistaminen, tasa-arvoisen ilmapiirin luominen ja epävarmuuden sietäminen. Opettajalla ei riitä, että hän suunnittelee kokonaisuuden huolellisesti, itse toteutus vaatii mukautumiskykyä. (Ruusunoksa 2008.)

Integrointiin soveltuvat työskentelymuodot, joissa eri toimijat tuottavat uutta tietoa yhdessä. Tämä on juuri sitä uuden tiedon tuottamisen mallia, jossa tiedon tuottajan, välittäjän ja käyttäjän roolit sekoittuvat. Taulukkoon 8 on koottu yhteenvedoksi väitteitä, jotka koskevat integroitua opetusta. Taulukon oikealla puolella ovat case-esimerkkien pohjalta kootut kyllä- ja ei-vastaukset.

TAULUKKO 8. Väittämiä integroidusta opetuksesta

Väite 1. Osallistujien opiskeluvalmiudet vaihtelevat.	<i>Kyllä</i> Tutkinto-opiskelijat omaavat hyvät valmiudet tiedonhakuun ja kirjalliseen ilmaisuun. Alan ammatillisilla on runsaasti kokemustietoa. <i>Ei</i> Jäykkä kategorisointi ei välttämättä vastaa todellisuutta. Tutkinto-opiskelijat voivat olla jo alan työtehtävissä.
Väite 2. Tutkinto-opiskelijoiden ja aikuisopiskelijoiden yhteiset ryhmät mahdollistavat rikastuttavaa vuorovaikutusta opiskelijoiden ja työelämän asiantuntijoiden välillä.	<i>Kyllä</i> Osallistujat luovat uutta tietoa työpajoissa. Erilaiset osaamiset ja opiskeluvalmiudet nousevat ryhmätyöskentelyssä esiin ja täydentävät toisiaan. <i>Ei</i> Dialogi kärsii, jos ryhmään ei synny avointa ja tasa-arvoista ilmapiiriä. Keskustelua voivat leimata erilaisen asiantuntemuksen ja tiedon pohjalta syntyvät ”valtakamppailut”.
Väite 3. Integroitu opetus on pedagogisesti haastavaa ja integroidut opintojaksot vaativat erillistä tukea.	<i>Kyllä</i> Osallistujajoukko on heterogeeninen. Ennen työskentelyä osallistujat on huolellisesti perehdytettävä kurssin tavoitteisiin. Ohjaukseen on resursoitava riittävästi opettajan aikaa.
Väite 4. Opintovaatimukset ovat eri kohderyhmille samat.	<i>Kyllä</i> Kaikki osallistuivat opetukseen ja laativat kehittämissuunnitelman ryhmässä. <i>Ei</i> Perusopiskelijoilta vaadittiin integroidun työpajan lisäksi itse näistä opiskelua ja kirjallinen raportti.
Väite 5. Osallistujilla on erilaiset odotukset koulutukselta.	<i>Kyllä</i> Osallistuja peilaa koulutuksen hyödyllisyyttä omaan tilanteeseen ja tehtäviinsä. <i>Ei</i> Kaikki osallistujat toivovat uusia ideoita, näkökulmia ja kontakteja.

Osallistavan pedagogiikan kehittäminen on nähty rakenteiden muuttamista tehokkaammaksi keinoksi tukea opiskelijoiden työelämään suuntautumista. Ns. osallistavissa käytäntöyhteisöissä on mukana ulkopuolisia asiantuntijoita. (Stenlund & Mäkinen & Korhonen 2012: 235.) Tynjälä (2008: 126–127) käyttää käsitettä integratiivinen pedagogiikka koulutuksesta, jossa teoriaa käsitellään kokemuksen valossa ja käytännön kokemusta teorian valossa.

Case-esimerkkien tarkastelun pohjalta tutkinnon osien toteutuksessa ja integroivassa opetuksessa on tärkeää tukea ryhmän välistä vuorovaikutusta ja vertaisoppimista sekä luoda olosuhteet, joissa osallistujat tuottavat uutta tietoa yhdessä. Opettamisen näkökulmasta toteutukset ovat työläisiä. Moniaineiset opetusryhmät vaativat opettajalta pedagogista osaamista ja aikaa ohjaukseen. Työelämäläheisten ilmiöiden tarkastelussa ja verkostojen luomisessa integroiva opetus ei ole vain lisäarvo, vaan case-esimerkin esiin nostamalla tavalla, se voi myös olla itseisarvo.

6 Johtopäätökset

Niina Hietaniemi-Virtanen

Yliopisto keskittyy perustehtäviinsä, eikä voimavaroja ole ylläpitää perustoiminnasta irrallisia tehtäväalueita. Tämä reunaehto saa yliopistollisen aikuiskoulutuksen suunnan kohti integraatiota tutkimuksessa, opetuksessa ja yhteiskunnallisen palvelutehtävässä. Tampereen yliopistossa kehitys johti muutokseen, joka etenee rakenteista sisältöön. Yliopistollisen aikuiskoulutuksen uusi muoto koskee järjestämistapaa ja tarjontaa. Aikuiskoulutusta ohjaavat periaatteet painottavat tutkimusperustaisuutta, laaja-alaisuutta ja kokonaisvaltaisuutta.

Uudistuksessa avoin yliopisto-opetus on integroitu tieteenalayksiköiden kokonaisopetukseen. Uudistus näkyy yliopisto-opetuksessa joustavuutena: avoimen yliopisto-opetuksen osallistujat voivat osallistua yliopistossa päiväopetukseen omana kiintiönään. Tutkinto-opiskelijat voivat osallistua ilta-, viikonloppu- ja etäopetukseen.

Täydennyskoulutuksen projektit ja resurssit on koottu ja organisoitu tieteenalayksiköihin. Tieteenalayksiköt ovat erilaisessa vaiheessa uudistuksen toteuttamisessa. Uusi rakenne on tuonut täydennyskoulutustehtävän pohdittavaksi myös niillä aloilla, joilla täydennyskoulutusta on ollut aiemmin vähän. Haasteena on kehittää tieteenalayksiköiden opetus- ja tutkimustoiminnasta uudenlaista koulutustarjontaa.

Yliopistollisen aikuiskoulutuksen uudistus on strategialähtöinen. Johtamisen haasteena on koulutus uudistuksen kokonaisvaltainen implementointi ja henkilöstön sitouttaminen tutkintoa täydentävän koulutuksen kehittämiseen. Uudistukseen liittyy tarve yhtenäistää yliopiston sisäisiä käytäntöjä. Muutos tuskin olisi mahdollinen, ellei koko yliopiston koulutus uudistuisi samaan aikaan.

Laaja-alaisuus tukee erilaisten kohderyhmien tavoittamista tutkintotavoitteisessa koulutuksessa ja tutkintoa täydentävässä koulutuksessa. Osaamisperustaisuuteen, eli siihen mitä osaamista yksilölle tutkinnon suorittamisen myötä kertyy, liittyy myös osaamisen ylläpidon näkökulma. Yliopiston on huolehdittava koulutusalaakohtaisista osaamisen jatkumoista.

Koulutuksen kokonaisuuden toteuttaminen sisältää johtavan ajatuksen siitä, että tutkintoa täydentävän koulutuksen suunnittelu ja toteutus limittyvät tutkinto-ohjelmiin ja opetussuunnitelmatyöhön. Haasteena on saada yliopiston asiantuntijat mukaan sisällön uudistamiseen. Yliopiston asiantuntijoiden käyttö sisältää eri vaiheita: ensin on tarve saa-

da asiantuntijat sisällön uudistamiseen mukaan, ideoimaan, keskustelemaan, nostamaan tutkimuksesta ajankohtaisia aiheita, joilla on koulutuskysyntää. Viimeksi mainittu herättää mielenkiinnon osaamisen tuotteistamiseen.

Seuraava vaihe on sitouttaa omat asiantuntijat myös toteutukseen. Yliopiston keskeillä profiilialueilla on tärkeää vahvistaa yliopiston omien asiantuntijoiden käyttöä. Omat asiantuntijat ovat opettajia ja tutkijoita, joiden tehtäväkuva laajenee myös elinikäiseen oppimiseen. Omien asiantuntijoiden lisäksi yliopisto hyödyntää yliopiston ulkopuolisia asiantuntijoita opetus- ja tutkimusverkostoista.

Omien asiantuntijoiden käytön vahvistaminen on haasteellista, sillä uudet tehtäväalueet mielletään helposti ylimääräisiksi. Aika on pois tutkimuksesta. Toisaalta soveltavan tutkimuksen rajapinnassa toimiva opetus- ja tutkimushenkilöstö kokee, että näkökulman avartaminen elinikäisen oppimisen suuntaan on luonnollista ja tukee uudenlaista tiedon tuotantoa.

Niukkojen aikojen realistit tuovat esiin, etteivät yliopistot pysty nykyrahoituksella ylläpitämään tutkintotavoitteisen koulutuksen laatua, ellei toiminnan tueksi saada täydentävää rahoitusta. Resurssinäkökulmaan liittyy laatu ja vaikuttavuus. Vahvat työelämäyhteydet rikastavat opetuksen sisältöjä ja edistävät valmistuneiden työllistymistä.

Käsitteenä yliopistollinen aikuiskoulutus on tärkeä kansallisissa koulutusjärjestelmäkuvauksissa ja koulutuksen tarjontatiedon kokoamisessa. Tässä raportissa on valittu keskeiseksi käsitteeksi tutkintoa täydentävä asiantuntijaosaamisen kehittäminen. Täydentämisellä ei viitata tutkinnon vaillinaisuuteen, vaan toimintaympäristön muutoksesta, ammatillisen uran siirtymistä, yksilö- tai työelämälähtöisestä tarpeesta päivittää, syventää tai laajentaa aiempaa tutkintoa.

Lyhenne tutkintoa täydentävä koulutus kiinnittää yliopistollisen aikuiskoulutuksen tutkimusperustaiseen opetukseen. Yliopisto vastaa asiakkaiden tarpeisiin teoretisoida ja käsitteellistää käytännön moninaisuutta. Tutkintoa täydentävän koulutuksen kokonaisuus on laaja. Se sisältää tutkinnon osat, laajat osaamiskokonaisuudet ja erikoistumisohjelmat sekä täydennyskoulutusohjelmat.

Tämän raportin keskeisenä sisältönä on ollut tarkastella tutkinnon osia yliopistollisessa aikuiskoulutuksessa. Tutkinnon osa tarkoittaa tutkinto-ohjelmaan kuuluvaa opintojaksoa tai opintojaksojen muodostamaa kokonaisuutta. Tutkinnon osia on tarjottu perinteisesti avoimena yliopisto-opetuksena ja erillisinä opintoina. Tutkinnon osien uudenlainen tarjonta laajenee täydennyskoulutuksen suuntaan. Työelämäkoulutus sisältää perusopetustarjonnasta räätälöityjä opintoja, joiden toteutuksessa tunnistetaan asiak-

kaan tarve yhdistää teoreettista ja käsitteellistä tietoa sekä reflektoida sitä henkilökohtaiseen tilanteeseen ja omaan työhön.

Tutkinnon osat ovat modulaarisia, muuntautumiskykyisiä ja työelämäläheisiä kokonaisuuksia. Ne voivat olla monitieteellisiä, temaattisia ja tietynlaista asiantuntijuutta kehittäviä. Tutkinnon osien ilmiö- ja ongelmaperustaisuus tukee laaja-alaista tarkastelua sekä tieteenala- ja yksikkörajoja ylittävää tuotekehitystä.

Tutkinnon osat ovat joustavia toteuttaa ja suorittaa. Tarkasteltavassa aineistossa nousee esiin, ettei tutkinnon osiin tulisi luoda turhaa kankeutta laajuuden, toteutustavan, lähtötaso- tai suoritusvaatimusten kategorisoinnin kautta. Joustavuutta on, että tutkinnon osia voidaan toteuttaa erillisinä ja muuhun opetukseen integroituina. Kuvatut integraatioesimerkit nostivat esiin, miten tietyn ilmiön käsittelyä edistää, kun samanaikaisesti on läsnä sekä tutkinto-opiskelijoita että käytännön asiantuntijoita.

Yliopisto tarjoaa asiakkaan tarpeisiin soveltuvia kokonaisuuksia. Järjestäjän tavoittelemat synergiaedut resurssien käytössä eivät voi näkyä asiakkaalle heikentyneenä koulutuspalvelun laatuna. Samalla kun perusopetustarjonnasta luodaan uusia kokonaisuuksia, on pysähdyttävä hetkeksi miettimään, mitä koulutuspalveluun kokonaisuus sisältää maksavan asiakkaan näkökulmasta. Laadukas opetus ei yksistään riitä, henkilökohtainen ohjaus ja muut tukipalvelut ovat osa kokonaisuutta.

Yliopistolle tutkinnon osien merkitys syntyy tutkintotavoitteisen koulutuksen sisältöjen aiempaa laajemmasta hyödyntämisestä, uusien kohderyhmien tavoittamisesta ja samalla yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen lisäämisestä. Yksilölle tutkinnon osan merkitys syntyy joustavuudesta, tarjonnan monipuolistumisesta ja vaihtoehtojen lisääntymisestä. Yliopiston haasteena on tunnistaa erilaiset kohderyhmät ja suunnata niille relevanttia tarjontaa.

AIMA-projektin tavoitteena on ollut kuvata, miten Tampereen yliopisto on uudistanut yliopistollista aikuiskoulutustaan vuodesta 2010 vuoteen 2012. Tutkinnon osien kehittämistyö jatkuu projektin jälkeen. Tavoitteena on, että vuonna 2016 Tampereen yliopiston keskeisillä koulutusaloilla on tarjolla tutkinnon osia (Tampereen yliopisto 2012). AIMA-projekti koostaa seuraavat Tampereen yliopiston havainnot toteutetusta uudistuksesta ja kehittämisehdotukset koskien tutkinnon osia:

1. Yliopistollinen aikuiskoulutus on ollut rakenteiltaan ja toimintaprosesseiltaan erillistä tutkintotavoitteiseen koulutukseen nähden. Tampereen yliopiston koulutusuudistus merkitsee integraatiota yliopiston perustehtävien välillä ja opetuksen sisällä. Tutkinnon osien toteuttamisen lähtökohtana on koulutuksen tarkastelu

- kokonaisuutena. Yliopisto nivoo tutkintotavoitteisen koulutuksen ja tutkintoa täydentävän koulutuksen suunnittelun ja resurssit yhteen.
2. Yliopistotutkinnon suorittaneelle luodaan elinikäisen oppimisen mahdollistava koulutusjatkumo, jolloin henkilö palaa yliopistoon päivittämään, syventämään ja laajentamaan aiempia opintojaan. Yliopisto kehittää alumnitoimintaa näistä lähtökohdista.
 3. Tutkinnon osalla tarkoitetaan tutkinto-ohjelmaan kuuluvaa opintojaksoa tai opintojaksojen muodostamaa kokonaisuutta. Opetussuunnitelman mukaiset ohjelmat sisältävät kandi-, maisteri- tai tohtoritasoisia opintoja.
 4. Tampereen yliopisto parantaa koulutusmahdollisuuksia tarjoamalla tutkinnon osia avoimena yliopisto-opetuksena kaikille halukkaille, erillisinä opintoina riittävät pohjatiedot omaaville, työelämäkoulutuksena yliopistotutkinnon suorittaneille ja henkilöstökoulutuksena asiakasorganisaatioille. Tavoitteena on lisätä yksilöasiakkaalle suunnattua koulutustarjontaa.
 - Yliopisto tarjoaa avoimena yliopisto-opetuksena perusopetustarjonnan mukaisia, sisällöltään yhteneviä, mutta toteutukseltaan joustavia opintojaksoja ja -kokonaisuuksia.
 - Jos henkilöllä on riittävät perustiedot, hän voi hakemuksesta suorittaa erillisiä opintoja. Avoimessa yliopisto-opetuksessa suoritettut opinnot voivat antaa henkilölle mahdollisuuden jatkaa erillisissä opinnoissa. Yliopisto tarjoaa omasta yliopistosta valmistuneille alumniopiskelijoille oikeuden suorittaa tutkinnon osia erillisinä opintoina valmistumista seuraavan lukuvuoden loppuun asti. Erillisopiskelijat osallistuvat yliopiston varsinaiseen opetukseen ns. aikuiskoulutuspaikoille.
 - Yliopisto räätälöi perusopetustarjonnasta eri kohderyhmille soveltuvia opintojaksoja ja -kokonaisuuksia. Työelämäkoulutuksena tarjottavat räätälöidyt tutkinnon osat voivat olla sisällöllisesti eriytyneitä, temaattisia, monitieteellisiä tai tietynlaista asiantuntijuutta kehittäviä kokonaisuuksia.
 - Yliopisto vahvistaa kumppanuussuhteitaan tarjoamalla asiakasorganisaatioiden tarpeisiin räätälöityä tutkinnon osia.
 5. Yliopisto määrittelee tutkinnon osien tarjontakanavat selkeästi. Avoin yliopisto-opetus on sivistys- tai tutkintotavoitteellista koulutusta. Työelämäkoulutus on yliopistotutkinnon suorittaneiden henkilökohtaiseen tai työelämätarpeeseen perustuvaa asiantuntijaosaamisen kehittämistä. Työelämäkoulutus asettuu avoimen yliopisto-opetuksen ja perinteisen yliopistollisen täydennyskoulutuksen väliin.

6. Yliopisto määrittelee täydennyskouluttautujan saamat yliopiston sisäiset palvelut. Yliopisto kirjaa suoritukset rekisteriin. Täydennyskouluttautujalle luodaan mahdollisuudet käyttää täysivaltaisesti kirjastopalveluja. Palveluiden tarjoamisessa on tarpeen tehdä yliopistojen käytäntöjä yhdenmukaistavia valtakunnallisia linjauksia.
7. Tutkinnon osissa erilaiset opiskelijaryhmät kohtaavat toisensa, jolloin syntyy uudenlaista akateemista sosiaalisuutta. Aktiivinen vuoropuhelu opiskelijoiden ja työelämän asiantuntijoiden välillä rikastaa opetussisältöjä ja vahvistaa yliopistollisen koulutuksen työelämäyhteyttä. Mallin onnistumisen kriittinen tekijä on yliopiston omien asiantuntijoiden sitouttaminen suunnitteluun, tuotekehitykseen ja toteutukseen. Yliopisto tukee ja motivoi opetus- ja tutkimushenkilöstön tehtävien uudelleenmäärittelyä.
8. Lähtökohtana on, että tutkinnon osa on yliopistotutkinnon suorittaneelle henkilökohtainen investointi. Työelämäkoulutuksen modulaarinen rakenne tekee kuitenkin mahdolliseksi jakaa kustannukset yksilön ja työnantajan kesken. Nykytilanteessa maksut määräytyvät yliopistoissa perittävistä maksuista annetun asetuksen mukaan. Jatkossa tutkintoa täydentävän koulutuksen maksullisuudesta on tarpeen säätää aiempaa joustavammin koulutusalaan riippumatta niin, että säädökset tukevat avoimen yliopisto-opetuksen tasa-arvo- ja sivistystavoitteita, mutta antavat yliopistoille toimintavapauden asiantuntijoille suunnatun työelämäkoulutuksen kehittämisessä.
9. Tampereen yliopisto laatii toteuttamisohjelman, joka tukee tutkinnon osien käyttöönottoa tieteenalayksiköissä. Toteuttamisohjelmaan sisältyy tutkinnon osien tuotekehitys, sisällöllinen suunnittelu ja kysynnän kartoitus sekä eri tarjontamuotojen yhteensovittaminen.

Lähteet¹

- Aarrevaara Timo & Elias Pekkola (2010). Muuttuva akateeminen professio Suomessa – maa-raportti. Tampere University Press.
- Ahrio Leena (2012). Modernin yliopisto-opiskelun toimintakertomus. Acta Universitatis Tamperensis 1743.
- Antikainen Ari (2011). Onko elinikäisellä oppimisella tulevaisuutta? Tom Schuller ja David Watson: *Learnin Through Life: Inquiry into the Future for Lifelong Learning*. NIACE, Leicester 2009. Aikuiskasvatus 1/2011.
- Anttiroiko Ari-Veikko & Ulriika Leponiemi (2011). Sisä-Suomen yliopistojen innovaatiopalvelujen nykytila ja lähitulevaisuus. *Tiedepolitiikka* 1, 27–42.
- Bourgeois Etienne & Chris Duke & Jean-Luc Guyot & Barbara Merrill (1999). *The Adult University. The Society for Research into Higher Education & Open University Press*. Suffolk.
- Buchanan James M. (1967). *Public Finance in Democratic Process: Fiscal Institutions and Individual Choice*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Buchanan James M. (1970). *The Public Finances: An Introductory Textbook*. Homewood Illinois etc.: The University of Chicago Press.
- Cohen A.R. (1976) *The Human Dimensions of Administrative Reform*. Teoksessa: *The Management of Change in Government*, 165–183. Toim. A.F. Leemans. Institute of Social Studies, Series on the Development of Societies, Volume I. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Dunsire Andrew (1978). *The Execution Process Volume 1: Implementation in a Bureaucracy*. Oxford: Martin Robertson.
- Haltia Nina (2012). Yliopiston reunalla: Tutkimus suomalaisen avoimen yliopiston muotoutumisesta. Turun yliopiston julkaisuja C 352.
- Hietaniemi-Virtanen Niina (2010). Kohti uutta täydennyskoulutusmallia Tampereen yliopistossa. Tampereen yliopisto tänään ja huomenna 78.
- Hölttä Seppo & Timo Aarrevaara (2006). Eriytyvä hallinnon tutkimus – esimerkkinä korkeakouluhallinnon, -talouden ja -johtamisen ohjelma. *Hallinnon tutkimus* 4, 67–73.
- Isopahkala-Bouret Ulpukka (2008). Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus* 2008: 84–93.
- Jolkkonen Arja (1998). Paikan vaihto: Tutkimus irtisanomisuhan alaisten naisten työmarkkinastrategioista ja paikallisista työmarkkinoista. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 29. Joensuu.
- Jokinen Esa & Natalia Luoma-Keturi (2005). Koulutuksesta välineitä yksilön työuran pidentämiseen: Koulutuksen ajallisten vaikutusten tarkastelu. Tampere: Työelämän tutkimuskeskus.

1 Lukujen 2, 5.1 ja 5.2 lähteet ovat tekstin yhteydessä.

- Kasworm Carol E. (1993). Adult Higher Education from an International Perspective. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning* 25: 4, 411–424.
- Laakkonen Raijaliisa (1999). Ammattikorkeakoulureformi ja opettajan työn muutos. *Universitas Wasaensis* 67: 4. Vaasa.
- Lehtinen Erno & Ida Mielityinen (2012). Selvitys henkilökohtaisista koulutustileistä. Ehdotukset ja vaikuttavuuden arviointi. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. Helsinki.
- Lehtinen Erno & Tuire Palonen & Päivi Tynjälä & Kirsi Klemola & Satu Merenluoto & Kirsi Pohjola & Koen Veermans (2012). Korkeakoulutettujen jatkokoulutuksen haasteet ja ehdotus järjestelmän kehittämiseksi. Kytös-hanke. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:22. Helsinki.
- Lindberg Matti (2009). Opiskeluajat ja siirtyminen korkeakoulutuksesta työelämään: Vertailevan tutkimuksen tarjoamia näkökulmia politiikkakeskusteluihin ja tutkimukseen. *Tiedepolitiikka* 2/2009, 27–33.
- Mäkinen Marita & Johanna Annala (2010). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4, 41–61.
- Opetusministeriö (2009). Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus: AKKU-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:11. Helsinki.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2011). Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Helsinki.
- Rantanen Teemu, Ulpukka Isopahkala-Bouret, Katarina Raij & Eeva Järveläinen (2010). Eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksessä: Ylemmät ja ammattikorkeakoulututkinnot ja maisterin tutkinnot. *Aikuiskasvatus* 4/2010, 267–279.
- Scott Peter (2005) Uusi tiedon tuotanto. *Tiedepolitiikka* 1, 50–54.
- Stenlund Antero & Marita Mäkinen & Vesa Korhonen (2012). Rajoja ylittävä korkeakouluopiskelu – kokemuksia osallistavasta pedagogiikasta. Teoksessa: *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä*, 211–239. Toim. Vesa Korhonen & Marita Mäkinen. Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1. Tampere: Yliopistopaino.
- Syväjärvi Antti & Juha Perttula & Jari Stenvall & Kaija Majoinen & Hanna Vakkala (2007). Psykologisen johtamisen haaste kompleksisessa muutostilanteessa ja ihmisen muutostyödynamiikassa. *Hallinnon tutkimus* 3, 3–17.
- Tynjälä Päivi (2008). Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus* 2/2008, 124–127.
- Törmä Sirpa & Vesa Korhonen & Marita Mäkinen (2012). Miten arvioida yliopisto-opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin? Teoksessa: *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä*, 163–191. Toim. Vesa Korhonen & Marita Mäkinen. Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1. Tampere: Yliopistopaino.

- Uusitalo Anneli & Vesa Korhonen (2012). Aikuisena yliopistossa – Elämänrakenteiden yhteys opintojen sujuvuuteen. Teoksessa: Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä, 113–138. Toim. Vesa Korhonen & Marita Mäkinen. Campus Conexus -projektin julkaisuja A:1. Tampere: Yliopistopaino.
- Viren Matti (2011). Ilmainen yliopisto-opetus tiensä päässä. Tieteessä tapahtuu, 6/2011.
- Virkkunen Jaakko (2002). Toim. Osaamisen johtaminen muutoksessa: Ideoita ja kokemuksia toisen sukupolven knowledge managementin kehittelyyn. Työelämän kehittämisohjelma. Raportteja 20. Helsinki.
- Virtanen Petri & Jari Stenvall (2009). Reflektio, luottamus ja tieto muutosprosesseissa. Kunnallistieteellinen aikakauskirja 1, 27–37.

Säädökset

1082/2009 Valtioneuvoston asetus yliopistojen toiminnassa perittävistä maksuista.

Muut

- FP Fountain Park (2012). Mitkä asiat ovat tärkeimpiä ja kiireellisimpiä täydennyskoulutuksen kehittämisessä? Verkkokyselyn aineisto: Kaikki vastaukset teemaluokittain. 11.4.2012.
- Informaatitieteiden yksikkö (2011). Täydennyskoulutus osana yksikön aikuiskoulutusta. Julkaisematon työryhmämuistio yksikön sisäiseen käyttöön.
- Kasvatustieteiden yksikkö (2011). Kehittämistoiminnan ja koulutuspalvelujen sekä elinikäisen oppimisen järjestäminen Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä. Julkaisematon ehdotus kasvatustieteiden yksikön maksullisesta kehittämisestä ja koulutuspalveluista.
- Melin Harri (2010). Tampereen yliopiston strategiset rastit -seminaari 19.10.2010.
- Parkkila Seppo (2011). Täydennyskoulutus Tampereen yliopiston lääketieteen yksikössä. Julkaisematon selvitys. 16.8.2011.
- Ruusunoksa, Laura (2008). Täydennyskoulutuksen ja perusopetuksen yhdistämisestä: Vaalijournalismin kurssi journalisteilla ja alan opiskelijoille. Yliopistopedagoginen kehittämishanke 8.2.2008.
- Simelius Eija (2011). Täydennyskoulutusselvitys Tampereen yliopiston kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikölle. 1.7.2011.
- Tampereen yliopisto (2005). Täydennyskoulutusstrategiaryhmän muistio. Ns. Lehdon työryhmä. Julkaisematon. 16.9.2005.
- Tampereen yliopisto (2010a). Tehdään tulevaisuus! Tampereen yliopiston muutos 2010–2015.
- Tampereen yliopisto (2010b). Työryhmämuistio täydennyskoulutuksen toimintamallin uudistamiseksi. Julkaisematon. 31.8.2010.
- Tampereen yliopisto (2011). Opetusneuvoston linjauksia koulutusuudistuksen toteuttamiseksi 1. Julkaisematon. 30.5.2011.

Tampereen yliopisto (2012a). Tampereen yliopiston tutkintojen ulkopuolinen koulutus, syyslukukausi 2011. <http://www.uta.fi/laitokset/tkk/tilastoja/opiskelijat>

Tampereen yliopisto (2012b). Tutkintoa täydentävän maksullisen koulutuksen linjaukset. Julkaisematon. 30.9.2012.

Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus (2010). Avoimen yliopiston uudistuva asemointi Tampereen yliopistossa. Julkaisematon muistio. Jorma Taskinen 15.1.2010.

University of Exeter (2010). Smart Solutions for Business in Cornwall.

Vehviläinen Sanna (2011). Osaamisperustaisuus ja laaja-alaisuus merkitysneuvottelun kohteena. Tampereen yliopiston strategiset rastit -seminaari 16.5.2011.

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö (2011). Yhteisömediat julkisen hyvinvointipalvelutannon käytäntöjen kehittämisessä. Julkaisematon hankekuvaus.

Liitteet

Liite 1. AIMA-työryhmät

AIMA Ohjausryhmä

Vararehtori Harri Melin, puheenjohtaja
Tietojärjestelmäpäällikkö Sami Hautakangas, projektipäällikkö
Koulutusjohtaja Niina Hietaniemi-Virtanen, projektipäällikkö
Opetusneuvos Kirsti Kylä-Tuomola
Osastopäällikkö Mikko Markkola
Kehitysjohtaja Jukka Mäkinen
Professori Lasse Oulasvirta
Professori Tarja Pösö
Koulutuspäällikkö Sirkka Sippola
Kansainvälisten asioiden koordinaattori Kirsi-Marja Varjokorpi

AIMA Projektityöryhmä

Kehitysjohtaja Jukka Mäkinen, puheenjohtaja
Tietojärjestelmäpäällikkö Sami Hautakangas, projektipäällikkö
Koulutusjohtaja Niina Hietaniemi-Virtanen, projektipäällikkö
Erikoissuunnittelija Ismo Isopoussu
Suunnittelija Marjo Korhonen
Osastopäällikkö Mikko Markkola
Koulutuspäällikkö Sirkka Sippola
Kansainvälisten asioiden koordinaattori Kirsi-Marja Varjokorpi

Liite 2. Teemahaastattelurunko

AIMA Aikuiskoulutuksen mallinnus Tampereen yliopistossa

Haastattelurunko

Uudistuksen toimeenpano

- Millaisia odotuksia teillä oli täydennyskoulutusuudistuksen suhteen uudistuksen käynnistyessä?
- Miten asiat ovat edenneet uudistusta toimeenpantaessa?
- Jos mietitte janaa, jonka asteikko on 1–10, missä kohdassa uudistuksen toimeenpano on nyt.
- Mitkä asiat ovat keskeneräisiä?
- Millaisia mahdollisuuksia näette uudistuksen toimeenpanossa tästä hetkestä eteenpäin?

Verkostot

- Miten kuvaatte yliopiston sisäistä yhteistyötä täydennyskoulutuksessa? Millaisia yhteistyöverkostoja on ja miten ne toimivat?
- Millaista yliopistotason koordinaatiota tarvitaan? Onko koordinaatiota riittävästi?
- Miten työnjakoa eri toimijoiden välillä voisi kehittää?

Sisältö

- Miten kuvaatte nykyistä projektitoimintanne kokonaisuutta?
- Millaiset painopistealueet toiminnassanne nykyisin ovat ja miten ne tukevat yliopiston perustetävää sekä yksikön profiilia?
- Onko lähitulevaisuudessa tavoitteenanne suunnata projektitoimintaa uudella tavalla?
- Millä muilla tavoin aiotte uudistaa täydennyskoulutustoimintaa?

Työn edellytykset

- Miten kuvaatte täydennyskoulutukseen liittyvän asiantuntijatyön edellytyksiä?
- Millaisia kehittämisohdotuksia teillä on?

Asiakkuudet ja kannattavuus

- Miten kuvaatte nykyisiä asiakas- ja kumppanuussuhteitanne?
- Koetteko tavoittavanne koulutustenne kohderyhmät hyvin?
- Pyrittekö uudistamaan asiakkuuksien hallintaa lähitulevaisuudessa, jos kyllä, niin millä tavalla?
- Miten kuvaatte yksikkönne täydennyskoulutuksen liikevaihdon kehitystä?
- Onko täydennyskoulutustoimintanne kuluvana vuonna ollut kannattavaa?

Koulutuksen kokonaisuus

Koulutuksen tutkimus- ja kehittämissuunnitelmassa viitataan tutkinnon osiin uutena aikuiskoulutuksen tarjontamuotona. (Yliopisto voi tarjota samaa opetusta eri opiskelijastatuksilla opiskeleville, erilaisiin koulutustarpeisiin.)

- Millaisia hyviä puolia näette tutkintokoulutuksen ja muun koulutuksen yhteen nivomisessa?
- Mikä on haasteellista opetuksen integroinnissa?
- Onko yksikössänne jo menossa tutkinnon osien kaltaisia kokeiluja?
- Miten kiinnostuneita olette kokeilemaan tutkinnon osia koulutustarjonnan osana?

Avoin yliopisto

- Miten avoimen yliopisto-opintojen suunnittelu ja toteutus nivoutuvat koulutuskokonaisuuteen?
- Oletteko suuntaamassa avoimen yliopiston tarjontaa uudella tavalla?

Brändi

- Miten Tampereen yliopistossa tarjottavan aikuiskoulutuksen tulisi näkyä ulospäin?

Muuta, mitä?

Kiitos haastattelusta!

Liite 3. Terminologian vertailua

Kirsi-Marja Varjokorpi

Seuraavassa tarkastellaan yliopistolliseen aikuiskoulutukseen liittyvää sanastoa vertailun termien käytön hyviä (+) ja huonoja (-) puolia.

Tutkintotavoitteinen koulutus

Tarkoittaa opetusviranomaisen hyväksymään tutkintoon sisältyvää, tutkintoon tähtäävää koulutusta.

- (+) Erottuu vapaatavoitteisesta tai harrastetavoitteisesta koulutuksesta, esim. vapaan sivistystyön piirin kuuluvasta
- (-) Selvennettävä mm. avoimen yliopisto-opetuksen yhteydessä, jonka suorituksia voidaan lukea hyväksi tutkintoon, mutta tutkinto-oikeus on hankittava erikseen.

Tutkintoon tähtäävä/tutkintotavoitteinen koulutus

- (+) Erottuu vapaatavoitteisesta ja Post-experience-koulutuksesta

Tutkinnon jälkeinen täydennyskoulutus/Ei-tutkintotavoitteinen täydennyskoulutus/tutkintoa täydentävä koulutus

- (+) Kaikki termit erottuvat tutkintotavoitteisesta koulutuksesta
- (-) Tutkinnon jälkeinen täydennyskoulutus osittaa vain suhteen tutkintoon, se voi tarkoittaa mitä tahansa koulutusta;
- (-) Tutkintotavoitteinen koulutus voi viitata myös harrastetavoitteiseen koulutukseen esim. avoimen yliopisto-opetuksen yhteydessä
- (-) Tutkintoa täydentävä koulutus on hankala suomen yleiskielen kannalta, koska se luo vahvan mielikuvan tutkinnon puutteellisuudesta.

Täsmällisimmin haetun ajatuksen ilmaisee termi: *tutkintoa täydentävä asiantuntijaosaamisen kehittäminen*. Tämä termi yläkäsitteenä estäisi sekaannukset tutkintokoulutukseen ja toisi esille yliopistollisen asiantuntijan osaamisen uranaikaisen kehittämisen idean. Samalla se erottelisi käsitteellisesti yliopistojen opetus- ja tutkimushenkilöstön portaittaiseen uraan (tenure track) liittyvän koulutuksen (doctoral studies), vaikka yksilöiden tasolla urapolku muodostuu aina ainutkertaisesti.

Lisäkoulutus

- (+) Opetusministeriön aluehallinnon aikaisemmin käyttämä termi
- (-) Poistunut käytöstä

Jatkokoulutus

- (+) Viittaa akateemiseen jatkokoulutukseen (lisensiaatin ja tohtorin tutkinnot). Poistuu käytöstä

Aikuiskoulutus

- (+) Aikuiskoulutuksesta käytetty terminologia on muotoutunut ammatillisen koulutusjärjestelmän laajentumisen myötä. Aikuiskoulutus-termin lähtökohtana ovat toisen asteen opetus, jota on vähitellen 1970-luvulta alkaen avattu myös aikuisväestölle. Aikuiskoulutus-termi sopii oppilaitoksiin, joilla on selkeästi tutkintotavoitteinen tarjonta sekä nuorisoasteelle, että jo työelämässä toimineille.
- (-) Ei sovi korkeakoulusektorille, mutta säilynee suomenkielisissä koulutusjärjestelmän tasoissa kuvauksissa. Tällä on merkitystä mm. yliopistojen sähköisen tarjontatiedon ja hakujärjestelmän kehittämisessä.

Yliopistojen aikuiskoulutus

- (+) Erottelee koulutuksen vaativuustason mukaisesti
- (-) Korkeakoulujen kohdalla termi ei ole asianmukainen, koska niiden kaikki tutkinto-opiskelijat ovat aikuisia.

Yliopistollinen aikuiskoulutus

- (+) Koulutusjärjestelmätason kuvauksiin yliopistojen aikuiskoulutus -termin sijasta sopisi paremmin suomenkielinen yleistermi *yliopistollinen aikuiskoulutus* vastaamaan englanninkielistä termiä University Continuing Education. Se viittaisi koulutuksen *järjestäjän* sijasta yliopistojen tutkinnon jälkeisen koulutuksen *ominaislaatuun*; yliopistotasoisuuteen tutkimusperustaisuutena ja vaativuustasona. Pohjakoulutusvaatimuksena – ja olettamana on yliopistollinen perustutkinto, maisterin tutkinto. Poikkeukset tästä tuodaan esiin erikseen
- (-) Sisältää jaon (nuoriin) ja aikuisiin, vaikka kaikki korkeakoulusektorin kouluttautujat ovat aikuisia.

Täydennyskoulutus

- (+) Täydennyskoulutus on vakiintunut yleisterminä viittaamaan tavoitteelliseen osaamista uudistavaan, tutkinnon jälkeiseen koulutukseen, joka koskee *yksilön* valmiuksia ja osaamista (Professional Development). Täydennyskoulutus viittaa myös koulutuksen työelämäyhteyteen ja erottuu tutkintokoulutuksesta ja vapaan sivistystyön piiriin kuuluvista koulutuksista.
- (-) Termi voi olla liian vakiintunut viittamaan olemassa oleviin koulutusmuotoihin. Toisaalta sillä voi olla merkitystä mm. koulutukseen pääsyn näkökulmasta, koska työnantajat määrittelevät sen, mitkä koulutukset katsotaan ammattitaitoa kehittäväksi ja henkilöstön kouluttamisoikeuteen kuuluvaksi.

Yliopistollinen täydennyskoulutus

- (+) Erottuu toisen korkeakoulusektorin tarjoamasta koulutuksesta eikä sekoitu jatkotutkintoihin.
- (-) Ei vakiintunut kielenkäytössä

Akateeminen täydennyskoulutus

- (+) Viittaa koulutuksen ominaislaatuun ja erottuu toisen korkeakoulusektorin tarjoamasta koulutuksesta eikä sekoitu jatkotutkintoihin.
- (-) Akateemisuus luo mielikuvan teoreettisesta painotuksesta. On ristiriidassa työelämälähtöisyyden kanssa.

University Continuing Education

- (+) OECD-alueella yleisesti käytetty termi viittaamaan tutkinnon jälkeiseen koulutukseen.
- (-) Liittyy koulutusjärjestelmiin, joissa Bachelor-tasoinen tutkinto on yleisin tutkinto. Selvennetävä käyttöyhteydestä riippuen.

Further Education

- (-) Ei liene käytössä UK:n ulkopuolella. Sanana olisi kätevä varsinkin tekstissä.

Kelpoisuuden tuottava koulutus

- (+) Kelpoisuudet ja niitä tuottava koulutus määritellään lainsäädännössä nimenomaisesti.
- (-) Termin on aina viitattava lainsäädännön määrittelyihin.

Pätevöittävä koulutus

- (-) Sekoittuu kelpoisuuteen kielenkäytössä. Pätevyys viittaa hankittuun kykyyn hallita jokin tehtävä tai osa-alue. Termiä ei pidä sekoittaa kelpoisuuteen. Esim. OKM:n sanastoryhmän luonnoksessa täydennyskoulutus määritellään ammattipätevyyttä täydentäväksi ja ajanmukaistavaksi koulutukseksi.

Professional Development

- (+) Englanninkielinen termi viittaa yksilön valmiuksien kehittämiseen
- (-) Suomenkielessä ei erottelevaa vastinetta Professional-termille. Käännetään usein adjektiivilla ammatillinen. Professionaalinen viittaa suomenkielisessä tekstissä vakiintuneisiin professioihin eikä vastaa nyky-yhteiskunnan korkeasti koulutettujen ammattikirjoa.

Kehittämistoiminta

- (+) Termi viittaa organisaation tai työyhteisön tason kehittämiseen (toimintakäytännöt, toimintakulttuurit)
- (-) Termi on laaja-alainen. Se voi pitää sisällään hyvin monentasoisia asioita.

Osaamisen kehittäminen

- (+) Uusi termi, jolla viitataan sekä yksilön että yhteisön ammattitaidon systemaattiseen kehittämiseen. Tämä voi tapahtua sekä työssä oppimisena että koulutuksena tai näiden yhdistelmänä. Osaaminen on noussut koulutuspoliittisessa keskustelussa tunnistamisen ja tunnustamisen kohteeksi (AHOT) sekä organisaatioissa mm. johtamisen kohteeksi.
- (+) Osaaminen viittaa kykyyn toimia hankitun tiedon ja valmiuksien pohjalta

- (-) Osaaminen on työelämälähtöinen, dynaaminen ja vaikeasti määriteltävä termi. Korkeasti koulutettujen osaamisen osatekijät on vähän tutkittu ja kiistanalainen asia.

Organisation Development

- (+) Englanninkielinen termi viittaa sekä organisaatioiden että työyhteisötason kehittämiseen.
- (-) Voi sisältää hyvin eritasoisia asioita.

Avoin yliopisto-opetus

- (+) AKKU-johtoryhmän ja MaksuA:n perustelujen mukaan avoin yliopisto-opetus viittaa toimintoon, ei järjestäjään.
- (-) Avoin yliopisto-opetus käsittää tutkintojen osia, joiden merkittävin rahoitusosuus määräytyy opintasuoritusten perusteella. Opinto-oikeus avoimeen yliopisto-opetukseen on pohjakoulutuksesta riippumatonta.

Open University Programs

- (+) Viittaa kaikille avoimeen koulutukseen.
- (-) Englanninkielinen termi viittaa usein järjestelmiin, jossa avoin yliopisto-opiskelu tuottaa tutkinnon.

Korkeakoulutettujen oppisopimustyyppinen koulutus (30/60 op)

- (+) AKKU-johtoryhmän innovaatio, joka korostaa tutkinnon jälkeisen koulutuksen työelämäyhteyttä.
- (-) Termi käsittelee korkeakoulusektoria yhtenä kokonaisuutena. Yliopistojen toteuttaman oppisopimustyyppisen koulutuksen vaativuustason tulisi määräytyä yliopistotutkintoon perustuvan pohjakoulutusvaatimuksen mukaisesti.

Laajat osaamiskokonaisuudet (erikoistumisohjelmat)

- (+) Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan kirjattu tutkinnon jälkeisen koulutuksen uusi muoto, jota ollaan kehittämässä vuoteen 2014 mennessä. Tutkintojärjestelmässä näillä olisi funktio korkeasti koulutettujen uranaikaisen, laajentavan ja/tai syventävän osaamisen uudistamisen koulutusmuotoina.
- (-) Toistaiseksi sekä järjestelmää että terminologiaa muodostetaan.

